2011

100
años de educación en
BOLIVIA

Niñas (des)educadas:

Entre la escuela rural y los saberes del ayllu

Yamila Gutierrez C.

Marcelo Fernández O.



Al estudiar las actuales condiciones sociales, culturales, epistémicas, lingüísticas y educativas en dos municipios y escuelas rurales bolivianas, el presente libro evidencia no sólo la manera en que los legados coloniales aún estructuran la realidad educativa indígena; sino también el efecto específico de esta realidad en las niñas, sin duda los sujetos colectivos históricamente más invisibilizados y silenciados. Esta atención especial a las niñas indígenas es reveladora.

En el ambiente actual del gobierno de Evo Morales, donde las mujeres de pollera, por primera vez en la historia boliviana, tienen presencia de alto rango, ¿cómo es posible que las niñas indígenas no aspiren más que al servicio doméstico? Esta pregunta conduce a muchas otras estimuladas por este libro; entre ellas, las que tienen que ver con el efecto de los procesos de cambio a nivel de la gente, de la comunidad y del contexto rural; como también con el significado, práctica y camino de la descolonización misma. Preguntas que se centran en el proyecto de refundación de Bolivia y en los procesos paralelos de la región; todos encaminados –desde el Estado, más allá del Estado y/o a pesar del Estado– hacia sociedades radicalmente distintas, hacia el entretejido de lo plurinacional, intercultural y decolonial.

Catherine Walsh



ISBN: 978-99954-57-05-1





Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu

PIEB

Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu

Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu

Investigadores:
Yamila Gutierrez Callisaya
Marcelo Fernández Osco



Programa de Investigación Estratégica en Bolivia

La Paz, 2011

Esta publicación cuenta con el auspicio de la Embajada Real de Dinamarca.

Gutierrez Callisaya, Yamila
Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu / Yamila Gutierrez Callisaya; Marcelo Fernández Osco. -- La Paz: Fundación PIEB, 2011.
xvi; 184 p.; maps; cuads.; grafs.; fots.: 23 cm. -- (Serie Investigaciones Coeditadas)

D.L. : 4-1-691-11
ISBN: 978-99954-57-05-1 : Encuadernado

EDUCACIÓN RURAL / ESCUELAS RURALES / NIÑAS INDÍGENAS / NIÑAS - CONDICIÓN SOCIAL / NIÑAS - CONDICIÓN ESCOLAR / EDUCACIÓN DE LA MUJER / ESCUELAS PRIMARIAS / ESCOLARES / ADAPTACIÓN ESCOLAR / ASISTENCIA ESCOLAR / DESERCIÓN ESCOLAR / DOCENTES / SISTEMA EDUCATIVO RURAL / UNIDADES EDUCATIVAS RURALES / GÉNERO / COLONIALIDAD DE GÉNERO / COLONIALIDAD DE PODER / COLONIALIDAD DE SABER / RAZA / REFORMA DE LA EDUCACIÓN / DESCOLONIZACIÓN / EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE / COLONIALIDAD / MODERNIDAD / ACULTURACIÓN / COSMOVISIÓN / MARKA / AYLLU / PUEBLOS INDÍGENAS / LA PAZ / LAJA / COMUNIDAD CANTAPA / COCHABAMBA / TAPACARÍ / COMUNIDAD TITAQALLU /

1. título **2.** serie

Edificio Fortaleza. Piso 6. Oficina 601
Avenida Arce 2799, esquina calle Cordero
Teléfonos: 2432582 - 2431866
Fax: 2435235
Correo electrónico: fundacion@pieb.org
Servicio Informativo: www.pieb.com.bo
Casilla 12668
La Paz - Bolivia

Edición: Liliana Carrillo

Diseño gráfico de cubierta: PIEB

Diagramación: Alfredo Revollo Jaén

Fotografía de la portada: Yamila Gutierrez

Impresión:

Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

Índice

Presentación

El libro *Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu* forma parte de un conjunto de iniciativas que se llevaron adelante en el marco del proyecto “100 años de educación en Bolivia”, promovido desde la sociedad civil con el objetivo de contribuir con información y análisis al debate educativo, aportar a mejorar la calidad y pertinencia de la educación e incidir en las políticas públicas nacionales, regionales y locales.

El proyecto nació en 2006, al mismo tiempo que el proceso de cambio en el país hacia un Estado Plurinacional, y como parte de las actividades conmemorativas del centenario de la creación de la primera escuela normal en Sucre, en el año 1909. En el marco del proyecto se realizaron ocho estudios referidos a temas educativos a cargo de prestigiosos investigadores; se organizaron talleres de información y estudio con operadores de políticas públicas, representantes de municipios y distritos educativos; y se publicaron y difundieron los resultados de las investigaciones.

A la publicación de *Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu* se suman siete estudios y tres compilaciones con temas sugeridos por el Ministerio de Educación, y que abordan la educación rural primaria y secundaria, la educación indígena e intraculturalidad, la educación técnica, autonomías y educación, impacto de la migración en educación, primera infancia, violencia escolar y políticas educativas.

El proyecto contó con el auspicio y financiamiento de la Embajada Real de Dinamarca y fue ejecutado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) en su línea de promoción de la investigación relevante para el país, bajo la coordinación de Mario Yapu.

Godofredo Sandoval
Director del PIEB

Prólogo

Hoy, cuando el discurso de la descolonización parece permear las instituciones sociales bolivianas sin que necesariamente existan comprensiones profundas de los problemas apuntados, las realidades involucradas y las acciones por asumir; este libro de Yamila Gutierrez Callisaya y Marcelo Fernández Osco ofrece pautas y abre camino. Su interés general: entender la relación nefasta entre la colonialidad continua y la modernidad, y sus manifestaciones concretas en la educación rural, incluyendo las prácticas escolares, los estudiantes y los docentes.

La escuela, sin duda, siempre ha funcionado en las comunidades andinas como uno de los representantes fundamentales de la modernidad; lugar que, a la vez, pone en mayor manifiesto a los patrones de poder colonial, entre otros: el control y la dominación de subjetividades, conocimientos, cosmovisiones y horizontes de vida. Por tanto, al dar centralidad a la escuela —y a la educación en general—, los autores hacen mucho más que producir un texto educativo; realizan una contribución primordial al entendimiento de la operación de la dupla modernidad/colonialidad y sus efectos complejos, para así levantar y animar reflexiones críticas y acciones e intervenciones al respecto.

Como bien se sabe, desde la invasión de estas tierras de Abya Yala por grupos e intereses ajenos, la educación ha sido lugar de tensión, pugna y disputa; un campo hoy de doble horizonte y significado. Me refiero, por un lado, al significado que nace en las prácticas educativas propias, donde los niños y las niñas se socializan en los saberes de los mayores, en la observación, la colaboración, en los valores de la relacionalidad, la reciprocidad y la complementariedad. Una educación que se hace en comunidad, con un horizonte que entreteje el pasado y el presente como proyecto de vida.

Y por el otro lado, me refiero a la educación oficial, la que se asocia con el Estado y con todo lo que ese Estado representa y re-presenta. Se entiende esta educación como vía que conduce a la modernidad, que abre caminos —como también expectativas y esperanzas— hacia el mundo de afuera, hacia lo urbano, nacional, global; una educación que, a su vez, introduce e impone valores, conocimientos y horizontes de vida ajenos. Los autores describen parte de este fenómeno, en conversación con Quijano y Mignolo, como la colonialidad del poder y del saber. Una educación constitutiva de lo que Fausto Reinaga llamó "la plaga cancerosa del Occidente", hecha boliviana y nacional.

No obstante y a pesar de los esfuerzos de cambio, transformación y descolonización en la Bolivia actual, esta plaga y pugna de horizontes y significados se mantienen vivas, inclusive —y como este texto demuestra— en las *marka* indígenas originarias empeñadas en reconstituir los *ayllu*. Es en estos contextos, política y culturalmente conscientes, donde el problema —de la modernidad, colonialidad y de la educación— se vuelve mucho más enredado y espinoso.

Desde luego, el trabajo de descolonización tiene su lugar más complejo en el sistema educativo, la institución social sin duda primordial en inculcar la razón moderna occidental y en desprestigiar, desfigurar y aniquilar las historias, valores y saberes propios de los pueblos y naciones originarias. Las re-formas educativas (que simplemente re-formulan lo mismo) siempre se han ejecutado con este afán: de mejorar la eficacia del proyecto civilizatorio moderno/colonial y su ideología nacionalista enraizada en el mestizaje —y la castellanización— como instrumento y matriz de poder. ¿Pero qué sucede cuando este proyecto civilizatorio de la cultura occidental está asumido por los *ayllu* y las comunidades y por los mismos estudiantes, padres de familia y docentes, como algo de valor necesario que puede —o debe— coexistir, aunque conflictivamente, con lo propio?; ¿cómo entender y críticamente explicar, por un lado, la disputa por hegemonía y poder de estos dos horizontes educativos y, por el otro, su convivencia casi naturalizada en la vida cotidiana de la gente?

Este libro abre ventanas importantes hacia estas preguntas y procesos. Al estudiar las actuales condiciones sociales, culturales, epistémicas, lingüísticas y educativas en dos municipios y escuelas rurales bolivianas, Gutierrez Callisaya y Fernández Osco evidencian no sólo la manera en que los legados coloniales todavía estructuran la realidad educativa indígena; sino también el efecto específico de esta realidad en las niñas, en sus subjetividades, expectativas, aspiraciones

y formas de lidiar —o no— con los mundos aparentemente bifurcados de la educación oficial y la vida comunal.

Esta atención especial a las niñas indígenas, sin duda los sujetos colectivos más invisibilizados y silenciados tanto en los estudios académicos y educativos como en general, es en sí reveladora. Mientras que el libro pone en escena las capacidades de las niñas para vivir —y hacer convivir— ambos mundos; también devela el efecto continuo subalternizante de la modernidad/colonialidad en las consciencias, expectativas y aspiraciones futuras de estas niñas, que hace que ellas permanezcan en la marginalidad. Es en dar presencia a esta realidad que los autores demuestran la persistencia del patrón de poder que entrelaza género y raza.

En el ambiente actual de avance visible del gobierno de Evo Morales, donde las mujeres de pollera, por primera vez en la historia boliviana, tienen presencia de alto rango, ¿cómo es posible que las niñas indígenas no aspiren a mucho más que al servicio doméstico?; ¿será que en las comunidades rurales, esta presencia de cambio aún no se traduce en la cotidianidad? Esta pregunta conduce a muchas otras estimuladas y posibilitadas por el rico texto presentado a continuación; entre ellas, las que tienen que ver con el efecto e impacto de los actuales procesos de cambio a nivel de la gente, la comunidad y del contexto rural; como también con el significado, práctica y camino de la descolonización misma, que, al parecer, no se puede sostener afuera del Occidente y de la occidentalización. Preguntas que, aunque van mas allá de los objetivos y posibilidades de este texto, tienen centralidad en el proyecto de refundación de Bolivia, y en los proyectos y procesos paralelos de la región, todos encaminados —desde el Estado, más allá del Estado y/o a pesar del Estado— hacia sociedades radicalmente distintas, hacia el entretejido de lo plurinacional, intercultural y decolonial.

Ahora bien, además de todo lo mencionado, el libro se destaca por una razón adicional: su posicionamiento metodológico. A diferencia de estudios que presentan marcos teóricos y reportan, desde estos marcos, los resultados de una investigación hecha con supuesta distancia, objetividad y neutralidad, este libro presenta un trabajo involucrado e implicado. Aquí el proceso investigativo no es algo establecido *a priori*; más bien, es parte de una práctica pedagógica-metodológica-cultural construida en la relación con las comunidades, a la que los autores denominan *qamaña*, entendida como el convivir, dialogar y compartir. Los autores así se esfuerzan por caminar con los significados y horizontes de la educación propia, haciendo que estas

prácticas educativas organicen, informen e integren sus procesos y conceptos de investigación.

En este sentido, el libro que ustedes tienen en sus manos es un estudio consecuente, un trabajo que asume con seriedad el reto complejo de la descolonización y el camino enmarañado hacia la decolonialidad; algo que rara vez se encuentra en la producción académica investigativa.

Ya para finalizar, vale la pena recordar el llamamiento que hizo, ya hace más de 60 años, el afrocaribeño Frantz Fanon, pensador imprescindible para el intelectual boliviano Fausto Reinaga. Para Fanon, la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres; y podemos añadir: niñas y niños. La descolonización sólo ocurre cuando todos —individualmente y colectivamente— participan en el derribamiento de la imposición colonial; proceso en el cual, el intelectual militante y revolucionario tiene la responsabilidad de ayudar y participar activamente en miras al "despertar".

Este libro de Yamila Gutierrez Callisaya y Marcelo Fernández Osco hace una contribución importante a este despertar.

Catherine Walsh
Profesora principal Universidad Andina
Simón Bolívar, sede Ecuador y
Profesora Mellon Visitante, Duke University

Reconocimientos

En primera instancia, agradecemos al Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), en particular, a su Director Ejecutivo, Godofredo Sandoval, y a Mario Yapu, coordinador del proyecto “100 años de educación en Bolivia”, por habernos permitido, a través de la presente investigación, avanzar en el entendimiento de la compleja problemática educativa rural boliviana, en la que se conjugan horizontes educativos controversiales.

En segundo lugar, reconocemos y hacemos extensivos sinceros agradecimientos a los hermanos y hermanas, amigos y amigas, comunarios y comunarias, profesores y profesoras, y niñas y niños, quienes desinteresadamente nos permitieron “abrir el corazón” de las aulas y los hogares donde se efectuó el presente estudio, compartiéndonos sus experiencias de vida. Indudablemente, habría sido de nuestro agrado y provecho conocer los testimonios de muchas otras personas en cada una de las comunidades estudiadas, mas ello no fue posible debido a que el tiempo de la investigación no siempre coincide con los tiempos de las comunidades donde se halla inserta la educación; se nos conceda las respectivas disculpas en ese sentido.

Para el trabajo en la *marka* Cantapa, agradecemos la cordialidad de las autoridades del Concejo de Mallkus y Mama T’allas, del Concejo de Jilaqatas y Mama Jilaqatas, del Concejo de Kamani y Mama Kamani, y de la Junta Escolar, de todos ellos destacamos su orgullo como originarios en pleno proceso de reconstitución de los ayllu. Asimismo, agradecemos al profesor Juan Córdova, Director del Núcleo Educativo Cantapa, como también a los profesores y profesoras de la Escuela del mismo nombre, quienes gentilmente nos posibilitaron entender la experiencia educativa en las aulas. No olvidamos al profesor Marcelino Mamani, líder intelectual de la *marka* Cantapa, como a su hermano

Remigio Mamani, por compartirnos sus conocimientos y experiencias, al igual que a sus familias, a quienes agradecemos la permanente acogida. De igual forma, reconocemos a todos los hermanos y hermanas comunarios, niños y niñas, por permitirnos acceder y socializar sus experiencias de educación escolar y familiar.

En el caso de Titaqallu, nuestro profundo reconocimiento al hermano Carmelo Larico, Kuraj Mallku del Consejo de Ayllus y Markas de Cochabamba, y a Tomás Huara, líder indígena originario de Ñuñumayani, así como a la hermana Toribia Lero, quienes amablemente nos introdujeron a la realidad de las comunidades que integran a la Subcentral Titaqallu, en proceso de reconstitución. De igual forma, al profesor Raúl Maldonado, Director del Núcleo Educativo Titaqallu, y a los maestros y maestras de la Unidad Educativa 24 de Abril y Unidades Asociadas, a quienes agradecemos el tiempo brindado durante sus tareas educativas, así como el permitirnos presenciar sus sesiones de clase en aulas. Del mismo modo, expresamos nuestro agradecimiento a los comunarios y comunarias, en especial a los niños y niñas, de las comunidades: Titaqallu, Valentía, Lampani, Ñuñumayani, Jerunk'ota, Huayku Arriba, Quchi Rancho, Chacuela, Huayku Abajo y K'uchio, quienes desinteresadamente nos abrieron sus hogares para conocer sus realidades de vida educativa, y de quienes reconocemos sus esfuerzos para asistir a la escuela y esperamos que pronto puedan tener su ansiado nivel secundario. Gracias a Elba Ventura y a sus padres por acogernos calurosamente en Titaqallu, igual que a Romualdo Rojas que, junto a otros jóvenes, concluyó el octavo grado.

Asimismo, expresamos nuestro reconocimiento a los alumnos de la materia “Antropología Andina” (Segundo Semestre-2010), de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), con quienes socializamos reflexiones y referencias etnográficas sobre el tema, a través de un proceso mutuo de retroalimentación.

Dejar constancia de cada una de las personas que nos apoyaron para la realización del presente trabajo no es una tarea que puede realizarse en estas breves líneas; por lo mismo, pedimos disculpas por las omisiones en que posiblemente incurrimos.

Introducción

El estudio *Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu* se ha desarrollado en dos unidades educativas de nivel primario, una en la región aymara y otra en la zona quechua, en una perspectiva comparativa. Se ha visto a las niñas como realidades complejas, en tanto sujetos que resumen la cultura occidental y las formas de pedagogía propia, para analizar cómo estos dos horizontes pedagógicos o matrices se disputan por establecer su hegemonía, en una pulsión en la que el ayllu o la comunidad se esfuerza por entrar a la modernidad a través de la educación. Podría decirse que en el cuerpo de las niñas se resumen sus propios anhelos y expectativas, y también los de la comunidad, pues allí es donde se manifiesta el poder. La suerte de las niñas se define en el juego de las relaciones de poder en la cotidianidad, de acuerdo a la lógica de Foucault, que define al individuo como un producto de las relaciones de poder (1992: 89).

El objetivo de la investigación ha sido analizar, a través de dos estudios etnográficos, las actuales condiciones sociales y escolares de inserción de las niñas indígenas en unidades educativas rurales; sus experiencias de aceptación y discriminación en la escuela; así como sus expectativas y las de sus familiares; y sus posibles destinos a nivel social, cultural, económico y migratorio; además, la orientación de la labor docente. Apoyados en los referentes educativos de los pueblos indígenas, sostenemos la tesis de que las niñas ingresan a la escuela con la concepción holística, pero la misma paulatinamente se va reduciendo en virtud a que la educación oficial se halla sustentada en el individualismo liberal y civilizatorio, el cual se ha expresado en la teoría conductivista, "una práctica educativa del control eficiente, el acatamiento, el funcionamiento, la utilidad y el practicismo" (Barral, 2005: 22).

El primer caso estudiado comprende a la Unidad Educativa Cantapa, del Núcleo Educativo y *marka* del mismo nombre, perteneciente al municipio Laja (provincia Los Andes, departamento de La Paz). Este municipio tiene un índice de pobreza de 77,90%, ocupando el lugar 51 entre los más pobres del país. La *marka* Cantapa, ubicada aproximadamente a una hora y media en vehículo desde la ciudad de La Paz, cuenta con servicios básicos y acceso de transporte público una vez por día. Esta cercanía a la sede de gobierno hace que tanto las niñas como los niños estén más expuestos al idioma castellano por lo que el bilingüismo es mucho más acentuado, a diferencia de la siguiente comunidad de estudio.

El segundo caso estudiado es el de la Unidad Educativa 24 de Abril, del Núcleo Educativo y comunidad Titaqallu, en el municipio y provincia Tapacarí (departamento de Cochabamba). Este municipio ocupa el décimo lugar entre los más pobres, con un indicador del 93,30%. Si bien su índice de cobertura escolar primaria asciende al 94,25%, en los hechos, éstas no pasan de ser cifras, cuando las niñas diariamente tienen que caminar un promedio de dos a tres horas, por una accidentada topografía, para asistir a la escuela. La comunidad se localiza a 15 kilómetros desde el desvío de Sayari de la carretera interdepartamental Cochabamba-La Paz; no existe transporte público que ingrese al lugar y la población tampoco cuenta con servicios de agua, luz y educación a nivel secundario. Si la pobreza y la calidad educativa van de la mano, Titaqallu lo confirma.

En la zona aymara, la Escuela Cantapa se encuentra en una comunidad de tradición de ex-hacienda, por cuyo proceso la memoria comunaria y las bases organizativas, políticas o jurídicas han sufrido ciertos cambios. Con el advenimiento de la Revolución Nacional de 1952, el sindicato campesino, en parte, ha permitido a los comunarios reconquistar sus derechos territoriales y el acceso a la educación rural, negada por el Estado oligárquico, la élite terrateniente y el liberalismo.

En las primeras décadas de la Revolución, el sindicato agrario fue un instrumento político de restitución limitada de derechos conculcados por el "modo de dominación colonial" (Rivera, 1993: 37); aunque no plenamente, por cuanto el sindicato también expresaba el horizonte liberal, redituando las acciones de individuación, el machismo y la supremacía del varón en la esfera del poder sindical, en detrimento de la participación de la mujer en los niveles de poder comunal. En realidad, el acceso a la educación tuvo su costo: se tornó en un mecanismo civilizatorio de disciplinamiento. La entrada masiva de los pueblos indígenas al sistema moderno mundial, que había

sido negada por centurias, ahora se abría bajo el rótulo de educación rural. Es decir, que el inicio del triunfo del liberalismo educativo y la caída de la educación indígena —visibilizada por Avelino Siñani, el principal ideólogo de la experiencia de Warisata— aparecía como la única propuesta educativa de las naciones oprimidas y del país mismo —cooptada inmediatamente por Elizardo Pérez, quien es el que brilla más en la historia de la educación indígena—. Éste fue el principal antecedente del Código de la Educación Boliviana de 1955, convertido en Ley 1565; y marcó el momento más importante del proceso de modernización del Sistema Educativo Nacional en el contexto "multiétnico y pluricultural".

En este estudio, no estamos en la perspectiva de discutir los méritos y las deficiencias de la Reforma Educativa como base de la transformación de la sociedad indígena; lo que pretendemos, más bien, es realizar una sociología de la Reforma Educativa desde el ayllu. Y esta lectura es iluminadora desde las expectativas de las niñas de la *marka* Cantapa y de la comunidad Titaqallu; hay que recalcar, sin embargo, que la realidad de las niñas no es muy diferente respecto a la de los niños en general, pero son ellas las que visibilizan las desigualdades de trato y de relaciones de poder.

Es importante tener en cuenta a la *marka* Cantapa como parte del proceso de "reconstitución del ayllu", que implica el retorno a lo propio y la reconstitución del gobierno comunal en pareja —*chacha-warmi* (hombre-mujer)—, impulsado por el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ). En este contexto, se estudia las aspiraciones educativas de las niñas pues nos interesa saber los alcances del proceso reconstitutivo en el tema educativo; dicho de otro modo, la reconstitución del sistema educativo comunitario propio y el estado en que se encuentra la "otra" educación planteada por Avelino Siñani, Eduardo Leandro Nina Qhispi o Lucas Miranda —maestro uru-murato—, principales gestores de la "República del Collasuyo". Para todos ellos, la educación indígena era el principal medio para acabar con el principio de discriminación por el color de la piel (Choque, 1992; Conde, 1992; Choque y Quisbert, 2010). En parte, estos antecedentes inclinaron la balanza a la hora de elegir ésta como una de las zonas de estudio.

Cantapa fue parte de las haciendas del presidente José Ballivián, quien se adjudicó la propiedad a fuerza de documentos fraudulentos, a manera de autoindemnización por su participación en las luchas por la Independencia, cuando consolidó su protagonismo en la Batalla de Ingavi. Como cualquier mercancía, desde fines de la Colonia, Cantapa

pasó por manos de varias generaciones de neo potentados, en un proceso que terminó con la Revolución de 1952; empero, fue recién a fines de los años 60 cuando las tierras volvieron a sus ancestrales dueños, tras una recompra a la última generación de propietarios por elevadas sumas de dinero. A la sucesión de hacendados para nada le preocupó que el indio aprendiera a leer y escribir pues no necesitaban pongos letrados sino sólo mano de obra bruta. En este periodo, sin embargo, hay evidencias del funcionamiento de una educación indígena clandestina que no tuvo vida larga.

Por la cercanía a la ciudad de La Paz, como hemos adelantado, tanto los niños como las niñas están expuestos al idioma castellano. El bilingüismo en Cantapa es mucho más acentuado que en Titaqallu; con una alumna de primero básico de la zona aymara se puede entablar comunicación en este idioma pues aunque no lo habla fluidamente, al menos lo entiende; no sucede ello con las niñas de la región quechua.

También la comunidad Titaqallu fue una hacienda en el pasado; pero, a diferencia de la mayor parte de las propiedades de la zona aymara, no fue una gran hacienda, pues la región quechua estuvo repartida entre pequeños hacendados de pueblo: los *wisku* patrones (patrones de abarca). Otro detalle que diferencia a Titaqallu de Cantapa es que la escuela de la región quechua sólo cuenta con educación hasta el octavo curso. Los alumnos que viven en las comunidades más alejadas estudian en la modalidad de internado, con la que se intenta resolver el problema de la distancia que tendrían que recorrer diariamente para llegar a la escuela desde sus casas. Hay un bus escolar que recoge y acerca a los estudiantes que viven en comunidades distantes al centro educativo; no obstante esta facilidad, varios de ellos, al igual que los que viven en las comunidades próximas, deben caminar un promedio de dos horas todos los días por la accidentada topografía carente de adecuada infraestructura caminera; esta situación se acentúa por la falta de centros educativos.

Por curioso que parezca, la Reforma Agraria llegó a Titaqallu recién a fines de la década de los años 90; hasta entonces estas tierras permanecieron en manos de los hacendados, claro está, ya no precisamente representantes de la oligarquía de terratenientes de la talla de Ismael Montes o Benedicto Goitia. Por ese antecedente, la actual estructura organizativa de Titaqallu se encuentra en una situación débil y con notable falta de liderazgo. A raíz de esta realidad, el sistema educativo en la región no cuenta con el nivel de bachillerato, los caminos de acceso a la escuela son escasos y precarios,

y la comunidad no tiene energía eléctrica, no obstante, torres de alta tensión se encuentran muy próximas.

Los habitantes de Titaqallu sienten que el "proceso de cambio" del actual Estado Plurinacional aún no se verifica. Efectivamente, las condiciones productivas, educativas, de servicios y de infraestructura caminera, no son las más cualificadas. Aunque la comunidad posee yacimientos de piedra caliza, los mismos se encuentran explotados por una empresa privada; pese a las ganancias que esta actividad deporta, los pobladores no reciben regalía alguna y su único beneficio es el empleo ocasional de mano de obra; por el contrario, sufren la contaminación de sus ríos por la explotación. Estas condiciones, que revelan nuevas dimensiones del horizonte colonial, mucho tienen que ver con la falta de liderazgo anotada.

Por esas razones, también Titaqallu comienza a formar parte del proceso de "reconstitución del ayllu", afiliado a la regional de los Ayllus de Cochabamba, uno de los brazos del CONAMAQ. En lo que corresponde a los intereses políticos y organizativos, los comunarios apuestan por el retorno a sus formas ancestrales de organización para lograr mayor visibilidad identitaria cultural y organizativa en el espectro regional y nacional. En este contexto se desarrollan las actividades educativas, donde es notable el predominio del idioma quechua. Las mujeres adultas, principalmente, casi no entienden el castellano; en consecuencia, las niñas que cursan los primeros años de escolaridad replican las mismas características de sus madres. Precisamente por estos antecedentes, se ha determinado también realizar la investigación en esta zona.

La situación de las niñas indígenas en el sistema educativo rural nos revela múltiples aspectos de la realidad educativa boliviana. La situación tanto de la *marka* Cantapa como de la comunidad Titaqallu nos permite determinar los mecanismos con los que los legados coloniales aún estructuran la educación en la zona indígena.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, hemos recurrido a la metodología propia del *qamaña*, término aymara que significa: convivir, dialogar y compartir. La convivencia con los comunarios en sus escuelas y sus casas, nos ha permitido entrar a las profundidades de la subjetividad de las niñas de Cantapa y Titaqallu, para determinar el rol de la educación en sus expectativas de vida.

Bajo este marco, a través del análisis interactivo entre el pasado y el presente, el primer capítulo de esta investigación comienza mostrando la importancia del acceso a la escritura en el proceso histórico de resistencia indígena contra el poder colonial y republicano.

También aborda la misión civilizatoria de la escuela en la post Revolución Nacional, que erosiona los sistemas de saberes comunarios pero que es asimilada por los ayllus y comunidades como una puerta de entrada a la modernidad, al desarrollo y al acceso a la vida global. Esta discusión pasa por cuestionar el papel que tuvo la Reforma Educativa de 1994, cuyos logros no se alcanzan a advertir por su incapacidad y/o imposibilidad para aplicar la educación intercultural bilingüe o las innovadoras metodologías de enseñanza que postulaba; consecuentemente, al presente las comunidades viven procesos de "castimillización", aculturación y uniformización. Las niñas indígenas son socializadas en esa perspectiva, que entra en contradicción con las prácticas de sistemas educativos propios de los pueblos indígenas, donde la cosmovisión define la especificidad del conocimiento y, por lo tanto el sistema educativo. En esta misma línea analizamos la colonialidad de género androcéntrica, distinta a los referentes de género de los pueblos indígenas que se rigen por la dualidad y complementariedad. El primer capítulo concluye estableciendo las consideraciones metodológicas de la investigación.

El segundo y tercer capítulos comprenden los estudios de caso en la *marka* Cantapa y en la comunidad Titaqallu, respectivamente. Siguiendo la misma estructura, se inician describiendo las características históricas, sociodemográficas y culturales de cada una de las regiones; seguidamente se establece la composición de las unidades educativas, en cuanto a plantel docente-administrativo y predios. Después, se pasa a describir el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar: las horas cívicas y las sesiones de aula, considerando en éstas los métodos de enseñanza, los recursos pedagógicos y el uso del idioma originario de parte de los maestros. Durante los recreos como en el aula, se procura enfatizar en las (re)acciones de las niñas al igual que en sus expectativas respecto a su entorno educativo.

El cuarto capítulo puntualiza la "otra" situación educativa de las niñas, que tiene que ver con los valores y principios que adquieren durante su proceso de socialización primaria, que se desarrolla en la familia y la comunidad, en un ambiente de ayuda, aprendizaje y diversión. Para finalizar, presentamos las conclusiones a las que arribó la investigación y un esbozo de políticas educativas públicas.

CAPÍTULO UNO

Estado del arte

La realidad educativa actual continúa siendo administrada, enseñada bajo la perspectiva de las metrópolis, desde el *locus* de las élites de criollo-mestizos, sin mostrar su lado perverso, con una reflexión interesada que no habla de los contenidos culturales o sociales de la comunidad, no advierte que pueda existir otros valores educativos, menos se pregunta si las niñas son también portadoras de otra forma de pensar u otros procesos de socialización. Partimos del hecho de que la presencia estatal y sus políticas no están al margen de los legados coloniales, los que más bien se entretejen de diversa manera e intensidad.

1. La escritura en la historia de los pueblos indígenas

En este acápite se evaluará la importancia de la escritura en la historia de los pueblos indígenas. Joanne Rappaport (1989) sostiene que, en el caso de las culturas del sur colombiano, la palabra escrita lleva a planteamientos de contrapoder que pueden ser utilizados por las comunidades en su proceso de resistencia frente al poder colonial y republicano. Rolena Adorno (1989) advierte que la palabra escrita, en el siglo XVII, fue un instrumento de redención de la historia india y de denuncia de los vejámenes del sistema colonial. Sergio Gruzinski, respecto al caso mexicano de los siglos XVI al XVIII, asume la tesis de que la escritura modificó la manera de "sellar" el pasado, representó la materialización y la fijación de prácticas múltiples que, en ocasiones, vinculan inextricablemente con la oralidad; a este proceso lo denomina "cristalización del recuerdo" (1991: 105). Michel Foucault define a ese mecanismo como "tecnología de poder" (1990: 48).

En el caso de los pueblos indígenas de la actual Bolivia, la particularidad de los artificios de la escritura fue la de reportar la memoria larga de la élite indígena del ayllu, la misma que con el paso del tiempo ha sido objeto de interpretación tratando de expresar la voz y el sentimiento de los ancestros. Como prueba de autenticidad de su historia y legitimidad de sus tierras, el movimiento de los caciques apoderados, de principios del siglo XX, se ve obligado a acumular firmas, testimonios, a multiplicar escribanos (Condori y Ticona, 1992). El ejemplo más claro de esta postura lo podemos observar en los actuales "libros de actas" de las comunidades, donde se registran los más diversos eventos de naturaleza pública o privada y se los refrenda con la mayor cantidad de rúbricas; cuanto más firmas y sellos lleve un documento tanto más creíble es. Por paradójico o sorprendente que parezca, los indios de la Colonia dejaron una cantidad impresionante de testimonios escritos; entre los que se conocen están los denominados "Títulos de Composición y Venta"; alrededor de estos legados se ha tejido un sinnúmero de interpretaciones y hasta han sido objeto de sacralización en el periodo republicano. Hay en ello cierta pasión por la escritura, vinculada con frecuencia a la voluntad del tributo del saber.

Con la fundación de la "Sociedad Collasuyu", Nina Qhispi (1932) proclamaba en sus escritos: derechos políticos de igualdad, bajo el paradigma de que "todos somos hermanos". La presentación de tales reclamaciones se hizo en forma de relatos orales, de discursos o, de modo secundario, de diálogos entre varios protagonistas; algunos de los cuales podían ser españoles en charla con algún prominente señor cacique o ancestro antiguo. Estos documentos estaban dirigidos a las autoridades de entonces pero sobre todo a las generaciones futuras "designadas mediante fórmulas estereotipadas" (Gruzinski, 1991: 108).

Esta evidencia nos ha llevado a considerar que el documento, en tanto escritura en manos de las comunidades indígenas, constituye un artificio de tecnología de contrapoder y, al mismo tiempo, un mecanismo ideológico de descolonización, principalmente después de la constitución del Estado boliviano cuando desaparecieron las Leyes de Indias y comenzaron a regir leyes formalmente igualitarias para todos los ciudadanos. El período republicano significó una agudización de las prácticas de exclusión de la sociedad indígena, donde se polarizó la confrontación racista y de castas que llevó a un estado de guerra entre hacendados y comunarios; a tiempo que la legislación liberal daba por tierra con todos los mecanismos de protección de los que habían gozado las comunidades indígenas durante el período colonial.

Basta ver los estudios de Claure (1989) y Choque *et al*. (1992), que ponen en evidencia la persecución y el funcionamiento clandestino de la institución escolar sobre la práctica de saber leer y escribir.

A principios del siglo XX, durante el movimiento de caciques apoderados de lucha antioligárquica de aymaras y quechuas —antes de la experiencia de la educación indigenal de Warisata liderada por Elizardo Pérez—, las comunidades y los ayllus apostaron por la castellanización y la educación a través de las escuelas clandestinas y ambulantes autogestionadas, como medio para ser reconocidos e incorporados por el Estado que les negaba sus derechos políticos y territoriales (Choque *et al*., 1992; Soria, 1992; Mamani, 1992; Conde, 1992; Nina Qhispi, 1932). Avelino Siñani sintetizó este horizonte educativo en su proyecto de aprender el castellano y acceder a la escuela, que fue conceptuado como un medio para conocer "nuevas cosas", otras culturas, "para que nuestra patria sea grande" (1992: 131); pero de ninguna manera para olvidar la lengua propia y menos para redituar la alienación y el racismo; en tal sentido, proponía una escuela descolonizadora. Este proceso por la fuerza de la novedad educativa fue cooptado por Elizardo Pérez y produjo una gran sombra que opacó la propuesta y experiencia educativa del ayllu impulsadas por la inteligencia comunaria.

1.1. La misión civilizatoria de la post Revolución Nacional

En Bolivia, desde principios del siglo pasado y hasta 1955, la escuela ante todo ha sido un instrumento político y no tanto un vehículo de integración o de movilidad. El Código de la Educación Boliviana de 1955, no obstante su condición nacionalista y revolucionaria, no pudo desprenderse de los principios de la "colonialidad del poder y su inevitable conflictividad" (Quijano, 2003: 123).

Con los posteriores cambios suscitados, como el de 1969 —cuando se unifica el currículo escolar—, las normales urbanas y rurales proyectaron formar maestros únicos, sin considerar las diferencias culturales, sociales y cosmovisionales entre una y otra región. Sucesivamente, se fueron produciendo ajustes al sistema educativo, pero sin cambiar la matriz colonial del poder. En 1984, recogiendo las propuestas de dos congresos pedagógicos desarrollados entre 1970 y 1979, respectivamente, el Ministerio de Educación modificó el currículo, intentando adecuarlo a las características culturales del sector rural y al tipo de escuelas unidocentes o "multigrado" que funcionan en cinco de los nueve departamentos.

De hecho, la escuela y el Estado forman parte de la modernidad y de las "normas éticas universales" (Ley 1565). La cuestión estatal y la escuela en los términos en que las conocemos se estructuraron en la civilización occidental; es más, sus antecedentes tienen directa relación con el griego y el latín, pero no tienen anclaje en la cultura aymara o quechua. La manera civilizatoria como se presentan tanto el Estado como la escuela en los espacios de los ayllus o las comunidades exige repensar el sistema educativo, pues estas instituciones dejan poco espacio para expresiones de visión de sociedad o para las prácticas educativas propias. Así como están, las escuelas representan la modernidad misma, con su apego a lo nuevo en detrimento a lo propio —que es considerado como lo antiguo o primitivo a superar— e imponen una jerarquía de valores basada en una ontología colonial; los niños son considerados como hojas de papel en blanco donde hay que escribir y llenar con los valores que manda la modernidad. Situación que las comunidades y ayllus no tienen opción más que aceptar y buscar porque la necesitan.

Para las comunidades o los ayllus es problemático concebirse como parte del Estado; se consideran en el olvido y alejados de él, como de un padre-madre desnaturalizado que se ha olvidado de sus deberes primordiales. Para las comunidades o ayllus, el Estado es un ente separado, cuya residencia se encuentra en los centros metropolitanos, a los que sólo se puede acceder a través del idioma castellano. Conscientes de ello, los pueblos originarios invierten tiempo y dinero para llevar la escuela a sus espacios comunales; en parte, en este esfuerzo se reconstituye el ayllu. No obstante a que ven en el Estado un instrumento de dominación, apuestan por revertir esta situación teniéndolo cerca y hasta lo cuidan y respetan.

En este sentido, las escuelas tienen un papel central. Por un lado, para los ayllus y las comunidades se constituyen en una puerta de entrada a la modernidad, de acceso al desarrollo, a la democracia, a la participación de la vida global y al mercado nacional. Por otro, como "templos del saber", erosionan los sistemas de saber propios; este es el costo para acceder al conocimiento experto. Pero los pueblos originarios no tienen más opción que apostar por las escuelas, de lo contrario perderían y se resignarían a ser entidades petrificadas, atractivo de los buscadores modernos de lo exótico, como los "viajeros" o "exploradores" de fines del siglo XIX y principios del XX, quienes hablaron de la "misión civilisatrice" (Wallerstein, 2001: 101).

Todo indica que la escuela forma parte de la "indispensabilidad" que permite el acceso a ciertos conocimientos técnico-abstractos, que,

sin embargo, se encuentran en permanente evaluación. El hecho de que se insista en que los hijos "aprendan algo" y acepten implícitamente la metodología violenta de la institución educativa así lo muestra; aunque, cabe recalcar que los ayllus trazan límites a la violencia escolar. Recordemos que en la justicia comunitaria el chicotazo forma parte del ejercicio sancionatorio, pero se trata de un tipo de violencia ritual, socialmente controlada y culturalmente constituida, que no admite excesos ni se impone de modo indiscriminado (Fernández, 2000 y 2009); en esta violencia no median los hechos de racismo como sucede en las aulas, que apuntan a degradar la personalidad de las niñas.

El estudio de las escuelas rurales nos permite desmontar la lógica de la colonialidad, que sobrepasa los límites de la enseñanza. En la práctica, son los principales centros o espacios de rearticulación de formas de colonialidad, donde se invierte recursos y fuerzas sociales en la meta de la construcción de sujetos modernos. Pero por la manera civilizatoria de sus acciones, a título de la ciencia, se cancela el saber o las otras epistemologías del ayllu, las cuales a lo sumo son consideradas como meras tradiciones o formas mitológicas que se repiten, pero de ninguna manera como otra forma de educación; no obstante a los paradigmas de interculturalidad, que suponen el mínimo reconocimiento de otros horizontes educativos.

Visto de esta manera, es lógico que hoy por hoy, con la asunción de Evo Morales como primer Presidente indígena, los ayllus y las comunidades vean la oportunidad de reconstituir sus derechos políticos. Sin embargo, en este proceso se pierde de vista que las escuelas en sí mismas son espacios donde se recrean los *habitus* coloniales sin cuestionar su condición moderna pues éstas continúan siendo una posibilidad de acceso al interminable progreso tecnológico y al desarrollo económico, social o cultural.

Immanuel Wallerstein sugiere entender a la modernidad y al liberalismo como "ideología global —geocultura— del moderno sistema mundial" (1996: 3). El concepto de geocultura de Wallerstein, entre otras cosas, sugiere entender al Estado como tal y con todas sus características de presencia intermitente en su espacio territorial, que apuesta por estructurar la identidad global por medio de la política educativa diferenciada en educación urbana y rural, con base en la idea de la raza; tal dicotomía condensa el orden colonial civilizatorio. En virtud de este antagonismo, la sociedad boliviana quedó establecida entre lo mestizo-criollo o blanco y lo indígena-campesino.

Celestino Choque, uno de los principales artífices de la Educación Intercultural Bilingüe, sostiene que a medida que avanzan los años de escolaridad, el proceso de alienación cultural continúa. La escuela hace con sus normas que los niños y niñas dejen de usar su propia vestimenta; que reemplacen el saber del arte textil de los pueblos indígenas por la técnica de bordados de manteles o sábanas; que sustituyan la alimentación propia por repostería de tortas; además, promueve la diglosia, la superposición de la cultura castellana sobre las lenguas y culturas indígenas. Las labores productivas, como la siembra o la cosecha que las niñas y niños realizan, de ningún modo se consideran pedagógico-educativas, sino como simples actividades tradicionales que se repiten en el tiempo y espacio. A medida que la población infantil avanza en los grados escolares va perdiendo su identidad cultural, siente vergüenza de su propio origen y se inclina a cambiar sus orígenes culturales. La alienación colonial continúa con el cambio o la castellanización de apellidos (Choque, 2005: 17 y 20).

En este sentido, el Código de la Educación Boliviana de 1955, la Reforma Educativa de 1994 así como la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez son parte de la cara oculta de la colonialidad del poder y saber. Su fin no es aquella educación civilizadora sino su re-organización en la nueva forma de "colonialidad del poder que opera bajo las cuerdas de la modernidad" (Mignolo, 2001: 24-25). Esta lógica, ha sido caracterizada por Silvia Rivera (1993) como "colonialismo interno".

La modernidad, mediatizada por la cultura criolla-mestiza, tiene una presencia intermitente a la vez que diferenciada. Será por ello que los pueblos indígena-campesinos —niños, niñas, bachilleres y profesores— e incluso sectores de criollo-mestizos tienen un particular acento al hablar el castellano: el "castimillano", una variante marginal y distorsionada del castellano. El habla del castellano abigarrado, que caracteriza a la población aymara o quechua, es la huella más visible de la colonialidad/modernidad que se asume por propios y extraños como una cuestión connatural al mundo indígena, cuando más bien esta variante no es producto de la supuesta incapacidad o etnocentrismo indígena o cultural, sino que es secuela de la colonialidad/modernidad que hace que las cosas se realicen de manera indeterminada y corresponde, entre otras cosas, también a la condición ciudadana indeterminada. En cambio, para las élites está reservado el castellano culto; precisamente, el sistema educativo diferenciado se encarga de esta tarea que define su estatus de ciudadano determinado y oficial.

1.2. Ley 1565 de Reforma Educativa

Los conceptos de "geocultura", "sistema-mundo moderno" de Wallerstein; la "colonialidad", lo "moderno/colonial" de Mignolo; el "colonialismo interno" de Rivera y la "colonialidad del poder" de Quijano nos permiten dar cuenta del lado oscuro del sistema educativo y mostrar la misión civilizatoria que cumple la escuela. Bajo estos referentes conceptuales se entiende la clásica separación del sistema educativo boliviano entre lo rural y lo urbano, que se institucionalizó tras la Revolución Nacional de 1952. En parte, con esta forma dicotómica se reconstituye el modelo de la República de Españoles y la República de Indios, significando que la educación rural le corresponde a la población indígena o campesina; y a los hijos de los ciudadanos de la "ciudad letrada", en términos de Ángel Rama, les concierne la educación urbana. Entonces, la escritura y la lectura continúan siendo factor de poder y dominación.

En efecto, esta forma de separación rememora el perverso modelo de ordenamiento del Estado Colonial, la cara oscura de la primera modernidad. Lo sorprendente es que tales valores continúan siendo los principales artificios de colonización de espacios no colonizados y de subjetividades humanas. A título de democratizar la educación, en los hechos, se continúa desarrollando acciones civilizatorias. De facto, se cancelan referentes de sistemas educativos propios, los que aún se explicitan en espacios productivos agrícolas, textiles, rituales o en el habla de los idiomas originarios, entre otros aspectos.

Estructurada por esa ideología global colonial, que se basa en el color de la piel, a la sociedad boliviana le cuesta reconocer a sus habitantes por sus propias categorías originarias; al contrario, las considera como "pasadas", "viejas" o "arcaicas", y modernamente las denomina "étnicas". Ello no debería sorprendernos, por definición es una cuestión connatural a la relación dicotómica, principal sustrato metodológico de la modernidad que, en términos de Sislián, se trata de la "arcaización de lo moderno y la modernización de lo arcaico" (1997: 211). El estudio de Ventura Guarayo (2004) demuestra cómo se considera "niños traviesos" a los que sobrepasan los límites de la pedagogía oficial, cuando en realidad están expresando valores pedagógicos propios. Son objeto de represalias, castigos y, en muchos casos, son marginados de la acción educativa. También sugiere que estos niños traviesos aprenden el racismo y a dicotomizar el mundo.

El Estado y sus élites, históricamente, no supieron administrar las variantes de la modernidad; al contrario, las tienen como parte de

su propiedad, centralizándolas en las ciudades. A falta de legitimidad social, cultural y política, echan mano de los artificios de la modernidad para mantener hegemonía y legitimidad. Por su parte, los ayllus y las comunidades, en el afán de alcanzar las novedades, se van deshumanizando paulatinamente ocasionando los consiguientes efectos de deculturación, aculturación, crisis de los valores identitarios de pueblos, vaciamiento social y político; así se va erosionando toda la matriz de conocimiento y el saber propio. La tierra, los bosques, los textiles, entre otros, se convierten en objetos desechables y mercantiles, en más de los casos, con la complicidad de algunos miembros de los pueblos originarios.

Félix Patzi (2000) caracteriza a esta forma de práctica educativa como "etnofagia estatal", dado que bajo la retórica del multiculturalismo se sufre procesos de "desetnización" cuando el niño, conforme a los contenidos de la cultura dominante que aprende, va abandonando su cultura originaria. La única forma de salir de este problema, recomienda el autor, es estudiando porque, en su argumentación, el estudio es el medio que permitirá a los pueblos indígenas llegar algún día a trabajar en mejores condiciones.

En nuestro ámbito educativo, según se puede advertir en la actualidad, los profesores no han podido aplicar las metodologías impuestas por la Reforma Educativa, y al no poder aplicarlas han tenido que volver a su antigua pedagogía, obstruyendo de esa manera el avance de la Reforma. Así, se constata el manejo imperfecto de la modernidad, que se hace por demás evidente en el espacio del sistema educativo rural, caracterizado por la memorización de las lecciones, el aprendizaje memorístico de los himnos patrióticos que glorifican a los caudillos y a los héroes nacionales —todos ellos masculinos y encarnación de los ideales del individualismo, la propiedad privada y la familia burguesa—. Éstos se avizoran entonces como los únicos referentes de sociabilidad y de la nación en desmedro de los paradigmas sociales, políticos, educativos y cosmológicos comunitarios y del ayllu, que se hacen más invisibles conforme avanzan las reformas y los programas de desarrollo estatales.

Los contenidos de la Reforma Educativa forman parte de la modernidad, por lo que privilegian los paquetes universales antes que los valores pedagógicos pluriversales, el pensamiento crítico descolonial (Fernández Osco, 2006); y sus prácticas se traducen en hechos explícitos civilizatorios, que nada tienen que ver con el contexto de las niñas y niños. El aprendizaje memorístico por métodos violentos es parte de ese universalismo; por lo mismo, no ve las otras pedagogías y si

por alguna circunstancia las constata, de ningún modo las considera como tales sino como parte de las tradiciones, usos y costumbres de los pueblos.

La modernidad se ha convertido en sinónimo de cultura; sus valores van de la mano con el racismo y, en torno a él, las élites se unen total o parcialmente. Por su parte, los pueblos indígenas invierten esfuerzos económicos y sociales para alcanzar y tener esa modernidad como un mecanismo de reversión de las tantas formas de prácticas de racismo y discriminación de las que fueron objeto durante cinco siglos de colonización. En la visión de los pueblos indígenas, la modernidad se encuentra localizada en las ciudades, lejos de los ayllus; por lo que las urbes son concebidas como centros de gravitación —una especie de casa de jabonero, donde el que no cae resbala— y son imaginadas como lugares de solución de problemas. De esta manera, las soluciones se encuentran en el mundo externo y no precisamente en el ayllu o la comunidad. Cuanto más cerca están de los centros urbanos, los elementos, objetos o valores modernos se hacen más evidentes, a la manera de las olas de un estanque de agua. Es así que, los habitantes de la comunidad Titaqallu acceden a la modernidad de modo intermitente, mediante conexiones por senderos y escasos centros educativos; a diferencia de los pobladores de Cantapa, donde la conexión se hace más intensa a través de la televisión, la energía eléctrica y todo lo que ello supone.

Con la Ley de Participación Popular y últimamente con la Ley Marco de Autonomías y Descentralización, entre otras, el mapa del centralismo metropolitano se ha reconfigurado, cobrando vigencia e importancia política, económica y social. Tal es el caso de los antiguos pueblos de vecinos a las comunidades estudiadas —Laja para el caso de Cantapa y Tapacarí para Titaqallu—. La institución de esos municipios resume la modernidad y, aunque de modo imperfecto, reproduce el esquema del centralismo y todos los modelos de trato diferenciado; ejemplo de ello es que cuando los alcaldes llegan a las comunidades son objeto de mucha reverencia y atención, no obstante a ser provenientes de la misma cultura. Al igual que los profesores, las autoridades municipales se ocupan conscientemente de redituar prácticas coloniales. Sin embargo, tanto Cantapa como Titaqallu apuestan por la modernidad como la única posibilidad de reconstituir sus derechos políticos. Paulatinamente, las niñas indígenas son socializadas en esta perspectiva.

Resulta inevitable que las niñas, a la corta o a la larga, tengan como destino la ciudad, pues la escuela les va abriendo paso hacia ese

mundo de muchedumbres anónimas. El hablar el idioma castellano cobra sentido donde las cosas valen por el color de la piel y el buen vestir; donde todo tiene un costo —incluso la necesidad más básica como la de orinar— que no siempre está al alcance, tanto es así que se tiene que mendigar por un vaso de agua[1].

En este panorama, tanto las escuelas como los profesores y el idioma castellano forman parte de los hilos de la modernidad, a los que Foucault (1990) define como "tecnologías de domesticación y control de la subjetividad humana".

La escuela transfiere técnicas y conocimientos escriturales básicos pero también transfiere "*habitus*" en términos de Bourdieu (1991). El éxito escolar se mide por la rapidez y facilidad con que los alumnos sean capaces de mostrar los *habitus* esperados y deseados. A cada *habitus* corresponde una cantidad específica de "capital cultural". Mejor dicho, cada cantidad específica de capital cultural produce un *habitus* específico, "los individuos adultos hablan y modelan el alma infantil" (Yapu y Torrico, 2003: 122).

La escuela o el núcleo educativo de hecho forma parte de la geocultura educativa estatal; sin embargo, en ella se debaten y cotejan dos horizontes educativos: el estatal, dominante y hegemónico; y el indígena, representado por la comunidad de niñas y niños, en conjunto, que por el simple hecho de vivir en la comunidad o la *marka*, participan de la otra forma de pedagogía desde que nacen. Sin embargo, este referente educativo no necesariamente es reconocido como tal, sino como "costumbre", como algo que siempre han hecho los indios y campesinos. Las actividades ganaderas o agrícolas, por ejemplo, son consideradas parte de esas costumbres "intrascendentes", cuando más bien detrás de tales prácticas subyacen legados de conocimientos ancestrales labrados en el tiempo y el espacio. Basta como referencia la cultura Tiwanaku, que hoy por hoy ocupa a la ciencia occidental, que no acaba de explicarse la magnificencia de sus construcciones, aparato político organizativo o sistema productivo y sin embargo es considerada por la modernidad como "ruina arqueológica".

Por su parte, los profesores de las unidades educativas analizadas en esta investigación intentan aferrarse a la modernidad por el lado más perverso; no obstante, repetir que son los principales agentes del "apostolado". Según sus testimonios, no consideraban significativa la Ley 1565. En este espectro de reformas, la Ley de Educación Avelino

1 Las migrantes de algunos de los ayllus del Norte Potosí, obligadas a mendigar por la pobreza, evidencian la desigualdad que se vive en las ciudades bolivianas.

Siñani-Elizardo Pérez[2] es descolonizadora de forma pero no en su contenido, pues si bien considera tomar el ambiente cultural de las niñas y los niños, es aún instrumental. De modo que la práctica educativa en Cantapa y Titaqallu se encuentra sumida en una suerte de indefinición, resultado de las reformas. En ambas realidades estudiadas, los maestros, con algunas diferencias, permanecen en el antiguo modelo educativo conductivista y otros intentan combinar conductivismo y constructivismo. A raíz de esta indeterminación, los directores van impulsando periódicamente las jornadas de "innovación pedagógica", que consisten en desarrollar ciertas líneas pedagógicas atinentes, a través de la presentación de iniciativas propias de los maestros, según los programas curriculares, pero sin mayor trascendencia; las más de las veces son esfuerzos y recursos desperdiciados porque no cuentan con direccionamiento apropiado. Esta situación bien se podría leer como la crisis de la modernidad que el mundo globalizado viene experimentando. Las niñas indígenas, precisamente, se moldean en este proceso; lo que determina que también sus expectativas sean indefinidas, cuasimodernas.

La metodología de la enseñanza, los materiales didácticos, la bibliografía básica que utiliza el profesor en el aula y el uso del idioma, a la larga, determinan las expectativas de las niñas. Yapu y Torrico argumentan que el idioma castellano es de uso restringido, de acuerdo al contexto donde se encuentra el alumno: "el niño no está ausente del discurso de la maestra, mas tampoco es el centro de su preocupación. Se recurre poco a los conocimientos previos y las necesidades de los niños, que en general están definidas por los adultos, como el hecho de aprender la lectoescritura en castellano y no en su lengua materna quechua" (2003: 114).

Más que educar en la diversidad, este sistema ha tenido por resultado una "castemillización" violenta y la aculturación de los educandos. Habría que preguntarse: ¿por qué la educación intercultural bilingüe se impuso en el mundo rural y no en las escuelas urbanas? ¿acaso las niñas de los pueblos originarios son faltas de interculturalidad? En los hechos, las niñas no sólo son interculturales; si entendemos este paradigma como interacción, precisamente las niñas son socializadas en la cultura de respeto con el mundo que les rodea, por ello, no les cuesta asumir las tantas identidades y en la práctica apuestan por lo nuevo.

2 La Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez fue promulgada en diciembre de 2010 por el Presidente Evo Morales.

En ambas comunidades estudiadas, se pudo evaluar el estado de la educación intercultural bilingüe, sobre todo el tratamiento que recibe el idioma indígena en las aulas, en el espacio de la escuela. El aymara y el quechua no tienen el mismo lugar que el castellano, se podría decir que son idiomas de uso instrumental; claro está, con algunas diferencias. Ello debido a que los profesores han sido formados en el sistema monolingüe aunque tampoco se expresan ni cultivan el castellano en su versión culta y son practicantes del "castimillano". Consecuentemente, las niñas están siendo inculturadas en esta variante lingüística, lo que conduce casi de manera tácita a situaciones de diferenciación y alimenta la desigualdad social y cultural a la hora del contacto con la cultura metropolitana de matriz colonial.

Estas son algunas de las razones por las que la Reforma Educativa de 1994 no pudo cumplir los objetivos para los que fue creada: de "transformación constante", de "liberación nacional", de respeto a la condición "universal". No alcanzó la meta "intercultural y bilingüe" y dejó en ciernes la situación "integral, coeducativa, activa, progresista y científica" (Ley 1565; art. 1 y 3). Menos pudo superar los legados coloniales, pues continúan explicitándose los modos de colonización de la subjetividad humana de la niñez y ha quedado inconclusa la apuesta por alcanzar los ideales del sujeto universal. La educación memorística y repetitiva que se privilegia con sus variantes va alienando las mentes de los niños y en particular de las niñas, que a instancia de la escuela persiguen las novedades en detrimento de sus propios valores. En el objetivo por alcanzar el oficio semiexperto, rechazan las prácticas, los saberes, el conocimiento educativo local y, en general, el aymara y el quechua. Por la misma vía se encamina la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

Es por todo ello que postulamos entender a la Reforma Educativa como la mejor representación de la modernidad, que continúa y apuesta por (in)civilizar y desarrollar conciencias. Entendida de esta manera, la educación que se practica tanto en Cantapa como en Titaqallu se torna en un ideal buscado por los pueblos; aunque, en los hechos, no necesariamente se constituye en la llave para su progreso.

2. Prácticas de sistemas educativos propios

Tanto el *ethos* cultural aymara como el quechua son diametralmente distintos a la cultura urbana-occidental, no obstante a los 500 años de contacto. Entendemos por *ethos* cultural al "estilo de vida […] de las cosas que la cosmovisión describe" (Geertz, 1993: 118). O sea, que la

cosmovisión define la especificidad del conocimiento y, por lo tanto, al sistema educativo. Esto equivale a decir que en el mundo existe una diversidad de conocimientos; consecuentemente, variadas formas de visiones y prácticas educativas. Todas ellas se explicitan en las dos comunidades estudiadas.

A este efecto, desde que nacen, las niñas son modeladas bajo la particularidad de las culturas y horizontes educativos propios; parte de esa especificidad se halla sustentada por los idiomas originarios. Acá no hablamos en términos filológicos sino epistémicos, que producen *habitus*, "sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes" (Bourdieu, 1991b). Más aún, si consideramos que las niñas pasan en el espacio de la escuela no más de 30% de su tiempo diario; el resto viven en total interacción con los padres, la familia y la comunidad, realizando diferentes actividades: cuidando animales, ayudando en las tareas agrícolas, tejiendo u ocupadas en quehaceres de la casa.

Varios de los estudios que se han realizado en los últimos tiempos en el marco de la Maestría de Educación Intercultural Bilingüe de la ciudad de Cochabamba (PROEIB Andes) han abordado diversas temáticas atinentes. Muchos de los maestrantes provienen de las comunidades del mundo andino, inclusive son profesores rurales y esta pertenencia y experiencia han sido aprovechadas para estudiar desde otros ángulos la práctica educativa, sobre todo en el contexto rural. El estudio de Cusi, que forma parte de este legado, sugiere que en las comunidades aymaras se practican saberes y conocimientos propios: los niños en cada etapa de su desarrollo son socializados a través de las "recomendaciones, la curiosidad, las advertencias, las imitaciones, la observación o la lógica del 'mirando no más se aprende'" (2009: iv).

En la misma línea, Romero refiere al *ch'iki* como al niño(a) que sobresale por su vivacidad e inteligencia, resultado del proceso de socialización sistémico y articulado en que se educa a los hijos: el trabajo cotidiano, manipulando "materiales naturales como barro, piedras, palos, hojas, tierra, agua, insectos, animales domésticos […] fabricando pitas y hondas trenzadas de lana o cáñamo […] ollas, platos, palas, picos, etc." (1994: 93-94).

De modo que entre las culturas andinas existe una compleja institucionalidad educativa que yace en el aparato productivo por el que fluyen los conocimientos hacia la población infantil, de generación en generación, mediante "la participación guiada de los principales agentes educativos: la familia nuclear, la familia extensa, el grupo etáreo de la comunidad" (Cusi, 2009: 36).

Para los niños y niñas de las comunidades, el mundo circundante está poblado por seres vivos que no son objetos mercantiles, menos desechables; todas las cosas se crían a la manera de los *jaqi* o *runa*, personas sociales con "amor a lo viviente. La crianza es la forma de facilitar el flujo de la vida en un mundo vivo" (Grillo, 1996: 16). Nada hay que no tenga sentido con la vida, tanto es así que los humanos dependen de los entes que los rodean (Fernández, 2009). Los comunarios que han tenido la oportunidad de trascender los esquemas tradicionales de pensamiento vuelven a estudiarse a sí mismos y concluyen en que sus culturas tienen otras formas de concepción y práctica educativa; y, al menos entrelineas, lo manifiestan.

Siendo así, inmediatamente se desprenden las siguientes preguntas: ¿qué elementos y prácticas hacen distintivas a las realidades de Cantapa y Titaqallu respecto a la cultura occidental? ¿A través de qué prácticas o instituciones educativas se diferencian? ¿Dónde se localizan estas instituciones o procesos de socialización?

Las respuestas definitivas no se pueden buscar entre los consabidos cánones de estudios tradicionales de origen occidental; sino que conviene rastrearlos entre la *intelligentsia* de los propios pueblos así como en su memoria oral, el arte textil, entre otras fuentes.

Felipe Waman Puma de Ayala, uno de los preclaros pensadores indígenas del siglo XVII, dedicó todo un capítulo a la cuestión educativa indígena en su *Nueva corónica y buen gobierno*. Bajo el rótulo general de "calles", demuestra una compleja matriz con roles diferenciados en la formación de la personalidad y socialización, tanto para el varón como para la mujer. En su informe sobre el mundo andino precolombino, registra diez "calles" destinadas a ambos sexos, bajo la trilogía de: sociedad (comunidad)-naturaleza-persona, para que no "fuesen ociosos". Inicia con la "primera calle", que tanto para varones como para mujeres comienza a la edad de 33 años, y termina con la "dezima calle"[3] que corresponde a los bebés de un mes. Tanto las niñas como los niños que corresponden a lo que hoy sería la edad escolar se encuentran entre las "sesta calle", "setima calle" y "otaba calle", donde son "doctrinados y enseñados a trabajos y tomasen oficios y virtud" ([1612-13] 1992: 206[208]).

La particularidad de este proceso de "doctrinamiento", "trabajo", "oficio" y "virtud" es que se apoya en dos instituciones. Primero, en la institución del conocimiento de los mayores, quienes deben

3 Se respeta el castellano antiguo de la fuente original.

transmitir su experiencia a los menores, en un proceso enteramente socio-pedagógico interactivo, participativo, demostrativo y sintiente. Segundo, entre las edades comprendidas en las calles sexta, séptima y octava, los varones están obligados a cazar "paxaritos menudos", tales como el picaflor, pájaro paro (*waychu*), jilguero (*chayña*), paloma (*urpay*) y otros. Todo ello nos sugiere que el mundo de los animales ofrece saberes o enseñanzas, las cuales hay que aprender de modo autónomo, sin que medie profesor alguno; se trata de una pedagogía autoguiada que tiene una tremenda efectividad pedagógica pues permite la formación de consciencia crítica.

Por el tema que nos ocupa, conviene focalizar nuestra atención en las calles de las mujeres. El término calle entre las comunidades estudiadas se conoce hoy como *thaki*, "uamra tasque", lo que Waman Puma de Ayala entendió como "camino de la enseñanza o del saber".

En la PRIMERA CALLE se encuentran mujeres de 33 años, sobre las que descansa la seguridad, la economía y el bienestar de la población; de ahí la importancia de estas mujeres. Le sigue la SEGUNDA CALLE, que comprende a las "biejas de edad de cincuenta años" que se ocupan de tejer y de transmitir diversos conocimientos y prácticas de tareas domésticas a las "mugeres prencipales"; a la vez que son las que llevan la contabilidad relativa a su actividad. Vale la pena puntualizar la importancia de las mujeres de esta calle y la anterior, sobre todo en el arte textil, entre otras cosas son las expertas en la administración de los *khipu* o nudos.

Según el estudio de Gary Urton (1997), en los *khipu* se encuentra la ontología de los números y la filosofía del pensamiento inka. Subraya que tales conocimientos aún son practicados por las expertas tejedoras contemporáneas, no obstante a la política de control y la extirpación de que han sido objeto, estos saberes se transmiten a las niñas gradualmente, de modo práctico y con mucha responsabilidad.

La TERZERA CALLE, de la "vieja dormilona", comprende a las mujeres de 80 años, que pasan gran parte de su tiempo durmiendo, realizan textiles de fácil elaboración y cuidan a los animales domésticos. En la QVARTA CALLE están las mujeres con defectos físicos o las minusválidas, pero —al igual que todas las de las otras calles— tienen oficios que realizar en la medida de sus posibilidades; muchas de ellas son expertas tejedoras y conocen las especificidades de las labores del hogar; todas están integradas a la sociedad y tienen derechos y responsabilidades consagrados como cualquiera. La QVINTA CALLE integra también a mujeres que tienen 33 años, pero éstas son "mosas casaderas" que dedican parte de su tiempo al trabajo textil;

son candidatas para el cuidado del templo del sol, la luna y el lucero, y para ser consortes del Inka y demás principales.

En la SESTA CALLE están las "motiloncillas", niñas entre ocho y 12 años, que permanecen al lado de sus padres y pasan tiempo con las señoras principales para aprender a hilar y a tejer cosas delicadas; a la vez que son las responsables de cuidar el ganado, las sementeras, las chacras y realizar todas las actividades del hogar. Nótese que las niñas de esta calle están en contacto con las señoras importantes, las que también son connotadas expertas en el conocimiento de los números y la filosofía de la vida.

En la SETIMA CALLE se hallan las niñas que tienen nueve años, "muchachas que coxen flores" y recolectan verduras de todas las especies, tanto para alimentación como para otros usos; también aprenden las técnicas de almacenaje de alimentos y otros objetos y parte de su tiempo permanecen en contacto con las mujeres principales para aprender las técnicas de los tejidos de corte menor. Hay que resaltar que el contacto con las plantas no debe entenderse como una actividad mecánica, sino como un hecho importante pues la naturaleza funge como uno de los principales agentes formadores de conocimientos, sugiere que las niñas, como la flor, deben aprender a florecer en todos los tiempos y espacios.

La OTABA CALLE corresponde a las que tienen de cinco a nueve años, que pasan el tiempo jugando, sirviendo como pajes de las *coyas* o reinas; a la vez que se dedican a las actividades del hogar, la agricultura y la cosecha. La NOVENA CALLE incluye a todas las que tienen la edad de un año; se menciona que estas niñas están reservadas para que sirvan a alguna principal. Finalmente, la DEZIMA CALLE comprende a las bebés de un mes, que se criaban junto a la abuela, tías y parientes (Waman Puma de Ayala, [1612]1992: 215, 217, 219, 221, 223, 225, 227, 229, 231, 233).

En todas las calles se advierte la importancia del acto de servir; inclusive el dormir debe entenderse como la actividad de soñar, otro mecanismo de aprendizaje aún muy común entre los actuales habitantes de los ayllus, que suelen compartir los sueños entre los miembros de la familia, práctica en la cual las niñas van aprendiendo a conocer las profundidades de la subjetividad humana y a interpretar el futuro. El jugar también se entiende como servicio y aprendizaje; en este proceso las niñas son socializadas de manera simple y práctica, observando, escuchando, haciendo e imitando mediante la interacción con los mayores.

Esta forma de aprendizaje, con algunas variantes, se practica en las actuales comunidades estudiadas. Las niñas aprenden a pasos y cotidianamente, caminando, colaborando en la chacra, jugando, viviendo con la familia y en compañía con las otras niñas (Rengifo, 2001). Lo que caracteriza a este tipo de pedagogía es el movimiento, la dinámica interactiva intergeneracional y el trabajo colaborativo, dimensionado conforme a la edad, en contacto con la naturaleza, las montañas, los animales, las plantas y las actividades en el hogar. Se diferencia de la pedagogía escolar, donde los niños son inmovilizados desde el momento de la formación en el patio de la escuela, bajo la "vigilancia jerarquizada" (Foucault, 1978: 181), dinámica que se hace mucho más severa en el aula, donde las niñas son sentadas en las bancas, aprendiendo las lecciones, repitiendo y memorizando conceptualmente.

Foucault advierte que la escuela forma parte de las "instituciones disciplinarias que han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microcosmos de la conducta" (*Ibid.*: 178). Sometidos a la pedagogía binaria —por la que las cosas en el mundo se excluyen, sobre todo las concernientes a su realidad—, los niños se muestran como "atrasados" o "primitivos"; de esta manera se va formando una consciencia de autonegación de todo lo que les rodea y se consolida la domesticación de la subjetividad. Las lecciones, como reitera Foucault, implantan un "tiempo lineal cuyos momentos se integran unos a otros, y se orienta hacia un punto terminal y estable" (*Ibid.*: 163); es decir que el tiempo cíclico comunal se va invisibilizando a medida que la niña avanza de grado escolar. Quizá sea por todo ello que la mayoría de las mujeres no logra alcanzar el bachillerato. Las pocas que llegan a este nivel, normalmente se casan o migran a los centros metropolitanos como empleadas domésticas o se ocupan en alguna actividad del comercio informal.

Según la *Nueva corónica y buen gobierno*, hay diversas calles, pero todas ellas se encuentran articuladas, al igual que los *siqis* que salen y entran del Cusco. Las calles de Waman Puma de Ayala se vinculan con las necesidades del ayllu, el *suyu* o la *marka*; sin embargo, no terminan en el *aka pacha*, el espacio en que vivimos, sino que se entrelazan con las otras *pacha*[4], categorías de espacio-tiempo del mundo cosmológico. Parte del proceso relatado por Waman Puma de

---

4 En la filosofía andina, las *pacha* son dimensiones cosmológicas de espacio-tiempo. El *aka pacha* es el espacio del mundo humano; el *manqha pacha*, el del mundo del Tío o de los recursos naturales y el *alax pacha*, el del cielo o cosmológico.

Ayala se halla vigente y se practica de modo tácito en las comunidades o ayllus contemporáneos; en parte, los estudios citados lo corroboran. Es muy común que los mayores recomienden a los niños que deben comportarse y tener la vivacidad de los pajaritos, *jamachxama chiqiñawa*. De igual manera a las niñas, que deben saber florecer en cualquier tiempo y espacio, en particular en la estación seca, *awtipachansa panqart'aña*.

La socialización, tanto en el mundo aymara como en el quechua, está sujeta a su cosmovisión y, originariamente, las niñas han sido socializadas en sus valores. ¿Qué supone la cosmovisión aymara y quechua? La naturaleza, el reino animal o el cosmos y el ser humano mantienen relaciones cuasi simétricas. Al respecto, Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, en su obra *Relación de Antigüedades deste Reyno del Piru*, sostuvo que el altar del templo cusqueño denominado Coricancha demuestra la concepción del mundo indígena. La representación de la pareja andina en el centro, rodeada por los otros elementos del mundo, resume lo sostenido[5]. La figura tiene la forma de una casa —*uta* en aymara, *wasi* en quechua—; en realidad se trata de una casa "cósmica" (Kusch, 1970: 162) que muestra el modo básico de la vida indígena: la *pacha*, tiempo-espacio, forma las dos caras de la moneda. El ejemplo de la *Pachamama* nos puede explicar esta compleja dimensión pues en ella se rearticula el espacio-tiempo-sociedad. La Madre Tierra ordena la crianza mutua entre los elementos; tanto el varón como la mujer intervienen criando a la naturaleza, a la vez que son criados por ésta (Rengifo, 1991: 33 y 47). La idea de "inter-mundos" en términos de Ansión (2007: 47) implica "la interrelación armoniosa de los sujetos comunitarios, con la naturaleza y la sociedad, por eso es cósmica, planetaria y humanista" (Barral, 2005: 140); se trata de una opción pluriversa (Fernández Osco, 2008). Lo que quiere decir que las sociedades andinas tienen como base la diversidad. Las niñas no podrían estar al margen de sus cosmovisiones, las cuales se reflejan en las actitudes, en la vestimenta o en el idioma.

Manuel Quintín Lame, principal líder indígena del Cauca colombiano, frente a la avanzada terrateniente a principios del siglo XX planteaba:

> Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer y que se crió y se educó debajo de ellas como se

5 Véase la Figura 1 en la página 38.

> educan las aves para cantar, y se preparan los polluelos batiendo sus plumas para volar, desafiando el infinito para mañana cruzarlo y con una extraordinaria inteligencia muestran entre sí el semblante de amoroso cariño para tornar el vuelo, el macho y la hembra, para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza nos ha enseñado, porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el libro de la filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera literatura, porque ahí la Naturaleza tiene un coro de cantos que son interminables, un coro de filósofos que todos los días cambian de pensamiento pero nunca saltan las murallas donde está colocado el Ministerio de las leyes sagradas de la Naturaleza humana (1973: 71).

Esta cosmovisión del Cauca coincide con la concepción andina que Waman Puma de Ayala describe en las calles. En ambos casos, la naturaleza se constituye en la academia y los niños se educan en un proceso autoguiado. De la misma manera, la tradición de la cultura maya-quiché cuenta que la primera generación de los hombres fue creada y se socializó por "el corazón del cielo de la tierra" (Popul Vuh, 1947: 92).

En la diversidad educativa de los pueblos indígenas yace otro modelo pedagógico, el cual no se rige únicamente por la institucionalidad del contrato cultural. La naturaleza y el mundo que nos rodea son los principales medios de enseñanza; en consecuencia, los espacios educativos por excelencia.

En el caso boliviano, Arratia registra que al preguntar a los comunarios: "¿cómo aprenden sus hijos?", obtuvo las respuestas: "de por sí", "de mí nomás ha salido"; es decir, que hay una forma de aprendizaje muy natural inherente a la crianza de las chacras y animales. Existen, pues, otras formas diferentes de aprendizaje que están relacionadas con los sentidos: el tocar, el sentir, el oler, el percibir, diferenciar el tiempo (seco y húmedo), conocer el frío, los vientos (2007: 63).

Por lo tanto, según los autores, el "yachay", "yatiña" o "aprender" no sólo está en la cabeza, sino que también puede estar en la mano, en el ojo, en el corazón. Un dicho común afirma, por ejemplo: "este niño ha nacido con buena mano para algo (mano caliente)". También se dice que "puede aprender con el corazón" (*Ibid.*: 63).

En la misma visión educativa indígena propia, encontramos el estudio de Romero (1994), que revela que los niños entre cero y siete años tienen una actitud descollante. El término *ch'iki* refiere a niños con "buena memoria, reflexivos, creativos y sociales con buen corazón;

sensibles, responsables, serviciales, honestos, obedientes, respetuosos, trabajadores, cordiales, que hablan bien, de aprendizaje rápido". Pero la condición de *ch'iki* se va perdiendo conforme las niñas y los niños van pasando de curso. Las jóvenes que han terminado el bachillerato afirman que tienen dificultades para continuar estudiando; al parecer, porque no pueden aprender las lecciones como antes, pues han perdido la condición de *ch'iki*, fruto del proceso de inculturación del ayllu o la comunidad.

2.1. Los nuevos legados de la colonialidad: conductivismo y constructivismo

Apoyados en los referentes educativos de los pueblos indígenas, sostenemos la tesis de que las niñas ingresan a la escuela con la concepción holística, pero la misma se va reduciendo paulatinamente en virtud a que la educación oficial se halla sustentada en el individualismo liberal; el cual se ha expresado en la teoría conductivista, "una práctica educativa del control eficiente, el acatamiento, el funcionamiento, la utilidad y el practicismo" (Barral, 2005: 22).

La Reforma Educativa de 1994 intenta superar este paradigma mediante las bases teóricas del "constructivismo en el aula" (Coll, 1994); pero esta perspectiva tiende a "dicotomizar el mundo subjetivo, el mundo objetivo y la actividad neurológica del cerebro y se aleja de ser una explicación científica del psiquismo humano" (*Ibid*.: 28). Si bien ayuda a construir el conocimiento como un proceso biológico y natural, ignora las funciones sociales y políticas de la educación institucionalizada.

El sistema educativo nacional se torna en una de las principales instituciones encargadas de transformar a las niñas en ciudadanas; es decir, en individuos que acepten en la cotidianidad las normas y valores nacionales y los de la cultura occidental. Siendo ésta su lógica, se explica porqué se insiste tanto a los alumnos en general para que se adecuen al ritmo y los tiempos del reloj y los calendarios, que concurran limpios a las clases, que no expresen de manera libre y espontánea su emocionalidad y que acepten como algo natural la existencia de jerarquías; inclusive entre ellos, cuando los menores asumen a los alumnos de cursos superiores como "los que saben".

Toda esta tecnología educativa no debe causar sorpresa, puesto que ya en la historia pedagógica europea del siglo XIX y principios del XX, según Foucault (1978), la escuela formaba parte de las "instituciones disciplinarias, que han secretado una maquinaria de control que

ha funcionado como un microscopio de la conducta" (1978: 178). Es decir, que la escuela funciona a modo de aparato de "domesticación" de los niños y jóvenes, no permitiendo el desarrollo natural de la inteligencia, induciendo a una conducta obediente e inactiva y a un pensar alienado que frena las aspiraciones de la infancia, principalmente de las niñas. Precisamente, los campesinos fueron transformados en proletarios y citadinos en el contexto de los nuevos Estados nacionales europeos, sobre todo Inglaterra, Francia y Alemania. Entonces, la educación ha tenido como principal función la formación de un nuevo hombre, con una *hexis* distinta en su expresividad corporal y *habitus* autocontrolado.

La escuela, como institución de socialización secundaria, establece dé paso a ciertas metas y utiliza su noción del guión apropiado para imponer restricciones sobre las acciones de las niñas. Así completa el rol para la adquisición de la cultura urbana (Cole, 1996: 123). En el criterio de Navarro (2007), está signada por guiones desculturadores de la cultura propia, que son guiones devaluadores. Ello concuerda con la visión de Foucault, de que "el poder no es dado, ni cambiado, ni recuperado, sino más bien ejercido, y solamente existe en acción. Es sobre todo una relación, es en esencia aquello que reprime" (1980: 82). En la opinión de Maurial, las escuelas han impuesto un currículo foráneo que desvaloriza el conocimiento indígena y aísla al ser humano de la naturaleza. Esto origina un conflicto con los conocimientos indígenas, ya que la escolaridad rompió lo holístico, una de las bases del conocimiento indígena (1999: 59).

Las escuelas rurales han sido diseñadas para funcionalizar los valores y códigos de la sociedad industrial y la modernidad; en consecuencia, ésta es su función básica. La Ley de Reforma Educativa determinaba que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben partir desde el enfoque constructivista de la educación. Para ello se estableció que los niños desarrollen una serie de competencias llamadas universales y científicas. A los conocimientos comunales, la Reforma Educativa les otorgó un espacio pequeño dentro del currículo, bajo el nombre de "ramas diversificadas" (Navarro, 2007: 71), que debían ser construidas por los miembros de cada comunidad en coordinación con los maestros.

En la práctica, los profesores de las regiones estudiadas suscriben y practican las dos corrientes: tanto el conductivismo como el constructivismo. Y aunque el cambio abrupto de una corriente a la otra no necesariamente funciona ni es lo más recomendado, la experiencia docente prefiere una metodología híbrida. Algunos profesores defienden la "castellanización" pese al rechazo de los padres de familia a

la Reforma Educativa con el argumento de que: "si no saben hablar castellano, cómo van a aprender los niños, están reclamando el castellano culto. Cuando hablamos en castellano nos miran calladitos, otros se orinan… para que vayan al baño me van a decir: 'permiso, quiero ir al baño' me van a decir" (profesora de Quiriría, citada en Navarro, 2007: 98).

Las niñas en particular no concurren a la escuela en la metáfora de un cuaderno vacío al que hay que llenar con la escritura occidental. Ellas han recibido y continúan absorbiendo referentes pedagógicos propios de su cotidianidad en todas las acciones de colaboración a sus padres, tanto en la mañana como después de las clases; muy al margen de la relación cartesiana de sujeto-objeto, sino en la relación sujeto-sujeto.

Paul Willis explora el paradigma educativo entre los jóvenes de la clase obrera a través del estudio del aula y llega a la conclusión de que la educación pública es incapaz de incrementar las oportunidades de los chicos de las familias obreras; y al contrario, su propia condición clasista consiente su *statu quo* social (1988: 15). En esta incapacidad transformadora los "profesores son unos expertísimos teóricos de la conspiración" (*Ibid.*: 24). Esto hace que en el espacio educativo se instituyan las zonas "formal e informal" como algo natural que da lugar a la formación de la "cultura contraescolar" (*Ibid.*: 36). Ello quiere decir que el mismo sistema educativo se constituye en el principal aparato ideológico de control social, que se ocupa en redituar la misma condición de clase. El aislamiento de los jóvenes se da casi de manera natural y así refuerza la "naturaleza antisocial" de la condición obrera (*Ibid.*: 50); además el machismo, la violencia y otras conductas antieducativas hacen que los jóvenes sean inculturados para continuar siendo parte de la clase sometida. Es así como la escuela se torna en un espacio de reproducción de dominación y niega toda forma de manifestación plural.

Bourdieu y Passeron han argumentado que la importancia del conocimiento institucionalizado y sus títulos radica en la exclusión social antes que en un progreso técnico o humanístico. La escuela legitima y reproduce una sociedad de clase. Convirtiéndose en una mercancía aparentemente más democrática, ha sustituido al capital real como árbitro social en la sociedad moderna, debido a que el progreso educacional está controlado por medio del justo examen meritocrático de aquellas destrezas precisamente aportadas por el capital cultural (1988: 154). Dicho de otro modo, la diferencia de clase se halla controlada por el sistema educativo, lo que querría decir que

en el espacio de la escuela se van anulando las expectativas sociales, políticas o económicas transcendentales de las niñas. Parecido argumento esgrime Bernstein, al sostener que "el enmarcamiento no sólo controla el interior, sino controla la relación entre dentro y fuera" (1990: 43).

Sin embargo, también se tiene estudios e informes, como los del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y la Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE), que sugieren que tras la Reforma Educativa de 1994 ha mejorado el acceso a la educación en los departamentos de La Paz y Oruro; que el abandono y reprobación en el nivel primario han reducido sus indicadores y que existe una permanencia en el sistema escolar que supera el 80% (2005: 60). En términos numéricos, en el año 2001 las niñas y niños de seis a 13 años sumaban 1.687.123 personas (el 20,4% de la población total del país) (*Ibid*.: 5 y 6). Este grupo poblacional, insinúa el referido estudio, enfrenta en los últimos años una situación de riesgo en el cumplimiento de sus derechos, debido a la crisis económica y social que vive el país. Las consecuencias inmediatas de esta crisis son la desintegración familiar, el incremento del trabajo infantil y la imposibilidad de acceder a una formación educativa superior.

Por su parte, el estudio de Yapu y Torrico sobre la educación intercultural bilingüe en el proceso de la Reforma Educativa constata que tanto los profesores como los padres cuestionan que sus hijos aprendan el quechua, con el argumento de que los niños necesitan el castellano porque en esta lengua se establece la comunicación en el mundo urbano y, consiguientemente, les brinda las posibilidades de acceso a situaciones laborales más cualificadas (2003: 404). Es decir que, efectivamente, el constructivismo como método no es el más atinado para resolver los problemas de enseñanza.

Contreras y Talavera (2005) resaltan un gradual cambio en los métodos de enseñanza de parte de los profesores; sobre todo en cuanto a la introducción de la educación intercultural y bilingüe. Concluyen que aunque ésta conlleva problemas pedagógicos en algunas regiones del país, puso al descubierto las limitaciones de los materiales de enseñanza y capacidades pedagógicas interculturales.

Según el estudio coordinado por Calla, la Reforma Educativa no pudo revertir la violencia física como castigo y el castigo como una forma de educar, puesto que tanto los padres como los maestros entrevistados admiten que "el castigo no puede desaparecer como por arte de magia, aunque muchos afirman que actualmente es más esporádico que antes" (2005: 211). En parte, ello verifica la práctica

de la colonialidad en las aulas, que —estimamos— se pudo haber resignificado en otras formas de violencia simbólica; de ello también nos ocuparemos en esta investigación.

Salazar y Barragán, en su estudio realizado en 18 municipios de La Paz, advierten sobre el fenómeno de ausentismo y abandono en el marco de la Reforma Educativa; y sugieren que la educación de las comunidades tiene una "dinámica articulada con la ciudad" (2005: 13).

Sobre el mismo proceso, Arnold y Yapita argumentan que los nuevos criterios pedagógicos de la Reforma se ven obstaculizados por los propios referentes pedagógicos tradicionales de los profesores. Por ejemplo, señalan que a pesar de la "introducción de los 'rincones de lectura' en las aulas de transformación de la Reforma, los nuevos libros, casi en todos los casos, están cerrados con llave en los estantes; o si no, guardados en cajas de cartón en alguna esquina de la Dirección" (2000: 277). Esta es una señal evidente de que la educación con calidad en las escuelas rurales se encuentra literalmente clausurada. Es decir, no importa si es bilingüe o monolingüe, en general, la orientación del sistema educativo es para formar "citadinos", "ciudadanos de segunda categoría" (Fernández Osco, s/f), que tengan las tecnologías básicas y una personalidad culturalmente occidental. Dicho de otro modo, lo que enseñan las escuelas es mucho más que "tan sólo conocimientos básicos —leer, escribir, calcular, etc.—. Nos parece que las escuelas, pese a las políticas de las Reformas, buscan enseñar la 'cultura occidental', sobre todo los 'valores cívicos'" (*Ibid*.).

3. Colonialidad de género androcéntrico

El debate sobre género surge a partir de los años 70, siguiendo un proceso que comenzó tras la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo se vuelve a reordenar en el occidente y resurgen las voces feministas reclamando igualdad de derechos. Históricamente, el "sistema mundo moderno colonial o sistema mundo/moderno" (Mignolo, 2003: 56) se basa en la diferencia; la mujer, los niños, los indios, mulatos, negros y otros aparecen como poco menos que objetos periféricos, parte del estado de naturaleza, como sugiere Rousseau. Toda esta concepción de "parte del estado de naturaleza", que privilegia el etnocentrismo del varón occidental, instaura la colonialidad androcéntrica. La historia de la humanidad se cuenta desde ese *locus*, el mundo aparece como únicamente poblado por varones y el eurocentrismo, como geopolítica. La Revolución Francesa no pudo superar este hecho, no obstante la Declaración de los Derechos del Hombre y del

Ciudadano de 1789, que delataba la voluntad de excluir a las mujeres de las conquistas políticas.

Esta forma de pensar está muy presente en los principales artífices del mundo occidental; basta mirar obras como: *Lo bello y lo sublime* o *Metafísica de las costumbres,* de Immanuel Kant, que resumen el legado colonial androcéntrico con premisas como: "debemos tener un sentimiento de lo sublime; para disfrutar bien" lo bello. En esta lógica predomina el carácter dicotómico, que no concibe paralelismos, coexistencias, paridad de oportunidades y menos situaciones de igualdad de género, complementariedad o interculturalidad. Kant clasificó a los humanos en base a la "idea de la raza" (Quijano, 2003: 202), anteponiendo el color de la piel como evidencia de una clase racial, en: "blancos (europeos), amarillos (asiáticos), negros (africanos) y rojos (indios americanos)" (Chukwudi Eze, 2001: 223). En esta taxonomía, los criollo-mestizos no tienen lugar, no existen. Kant proveyó al mundo colonial moderno occidental explicaciones dicotómicas: "La noche es sublime, el día es bello [...] el brillante día infunde una activa diligencia y un sentimiento de alegría. Lo sublime, conmueve; lo bello encanta [...] Las cualidades sublimes infunden respeto; las bellas, amor" (2004: 10-12). De modo que para Kant las mujeres no pasan de ser algo "bello", causan agrado, pero en últimas instancias producen terror, miedo. No son consideradas sujetos pensantes y creadores de conocimiento, menos como complemento indispensable del varón y viceversa.

Esta construcción tiene como supuesto elemental el carácter universal mono genérico, que se comprende mejor con la premisa: "yo pienso, luego existo" de Renato Descartes. En su argumento, el que piensa y existe es el varón, pero europeo; las demás identidades o seres de otros continentes, incluidas las mujeres europeas, no tienen esa capacidad.

Mignolo (2000) sugiere que en el sistema mundo moderno/colonial entre los siglos XVI y XVIII se dio una especie de imperialismo religioso católico-cristiano, el mismo que se rearticuló en los nuevos Estado naciones latinoamericanos emergentes. La pregunta surge inmediatamente: ¿qué principios de género articulan las estructuras de poder del mundo moderno/colonial? Por las múltiples sugerencias del referido autor, estamos convencidos de que el tema de género y sexualidad se encuentra anclado en el relato bíblico, en la primera pareja de Adán y Eva, que se convierte en la principal matriz estructurante de la relación desigual hombre-mujer.

De modo que esta matriz bíblica, que se rearticula en el poder del mundo moderno/colonial, forma parte de la trilogía: la cruz, la espada y el caballo, principales elementos de la conquista y la colonización. Pero el tema no queda ahí, sino que también forma parte de los estudios de género, que de modo inconsciente rearticulan aquel referente originario. Incapaces de desprenderse de este referente, los intelectuales terminan sosteniendo que se trata de un "concepto utilizado en el ámbito científico desde hace muchos años" (Ardaya, 1997: 9); que "se refiere a las diferencias culturales" (Calfio, 2002: 53); que las diferencias identitarias y los roles son resultado de "construcciones sociales" (Bonder y Morgade, 1993: 11); que el sexo es fisiológico mientras que el género es cultural. La diversidad de enfoques se encuentra siempre en el principio de que se trata de una construcción social y cultural (Torres San Miguel, 2001), que el aprendizaje de la diferencia identitaria femenina y masculina radica en la cultura de las masas (Lomas, 2002).

Son comunes los argumentos en el sentido de que el sexo es determinado el momento del nacimiento: "la gente, la mayoría de los animales, y hasta ciertas plantas son macho o hembra" (Mamani Bernabé, 2000: 36). En contraste, la condición genérica se adquiere por "tradiciones culturales" (*Ibid*.: 37), por las que cada niño y cada niña aprende a comportarse de una determinada manera. La sociedad se encarga de reforzar este aprendizaje durante toda la vida; a este proceso se llama socialización. El mundo dividido confiere al varón el ámbito de la actividad pública y a la mujer, el espacio doméstico. Es la sociedad moldeada en los valores diferenciadores la que se encarga de redituar la desigualdad, insistiendo que el hombre es el centro de todo. Como cosa natural, en la historia de la humanidad todos los seres humanos están representados por el término hombre; el androcentrismo toma al varón como medida de todas las cosas.

Estudios relacionados con nuestro tema advierten que en el contexto escolar español se producen diferenciaciones explícitas de los roles de hombres y mujeres desde el siglo XVIII; primero con diferencias sociales, producto del sistema capitalista, que hacen que ciertas clases reciban enseñanzas diferentes respecto a las clases obreras (Subirats, 2002: 134-141), lo cual produce el fenómeno del sexismo en la educación. Por su parte, Bernstein y Díaz (1985) insinúan que tanto los profesores como el orden institucional educativo producen conciencia específica a través de la producción de reglas determinadas que regulan relaciones sociales específicas.

En consecuencia, la otra cara de la genealogía del tema género es un producto del sistema moderno. Las principales discusiones están localizadas en lo que se conoce como el primer mundo, que emergió en respuesta a los problemas europeos y norteamericanos, donde se centralizaba la totalidad del sistema mundo. Para resolver sus conflictos, estos pueblos, a diferencia de otros, lograron lo que se conoce como "milagro europeo" (Jones, 1981), que fundó el mundo moderno/colonial. Éste tiene en su haber la revolución industrial, la ciencia, el crecimiento sostenido, el desarrollo, la burocracia, la libertad individual y los estudios de género; cuya matriz argumental subyace en la idea de que la cultura y la sociedad son los principales constructores de las relaciones de género, incluyendo sus diferencias de raza o clase.

El mundo de los pueblos originarios tampoco está exento de la cultura androcéntrica, claro que los 500 años de colonización calaron a fondo en la construcción de relaciones de género. "Las indígenas están sometidas a una triple opresión que se genera en tres formas de adscripción sociales y culturales. Cada una de las cuales es opresiva; se trata de la opresión genérica, la opresión clasista y la opresión étnica" (Lagarde, 1993: 108).

Mamani Bernabé muestra la autodiscriminación en la comunidad aymara de Ticohaya, donde "las mujeres mismas contribuyen para su propia desventaja y devaluación. Consciente o inconscientemente las mujeres somos cómplices de los juegos de opresión a las mujeres" (2000: 51). Todavía existen "padres y madres que piensan que sus hijas solamente deben ir a la escuela hasta aprender a leer y escribir nada más" (*Ibid*.: 61). Además, sostiene que en el sistema educativo boliviano falta el lenguaje exclusivo y se refuerza la cultura de la desigualdad con el empleo de materiales didácticos que contienen imágenes estereotipadas de la mujer.

Los estudios de género sugieren entre líneas que no hay sociedad que no tenga sus propios mecanismos de organización genérica y socialización. En consecuencia, las culturas andinas tienen una forma particular de estructurar las relaciones de género, tal como venimos argumentando.

3.1. Género en las leyes bolivianas

Bolivia como país independiente se estructuró bajo los ideales liberales de la Revolución Francesa; por lo tanto, es un producto del sistema mundo moderno/colonial. Consiguientemente, como resultado de esta incoherencia, el Estado boliviano en sus diferentes versiones no

logró la descolonización, en virtud a que la propia modernidad es constitutiva de la colonialidad. Estas concepciones se discutieron ya desde mediados del siglo pasado.

Con la Revolución de 1952 se abre las puertas a las olas y lenguajes de género; básicamente, con el voto universal y el Código de la Educación Boliviana, que señalan que la educación debe ser igual tanto para las niñas como para los niños. Por primera vez las mujeres pueden acceder a la escuela; pero antes, las indígenas debieron haber sido transformadas en campesinas, por la fuerza de la ley, bajo la educación rural. Esta división puede sonar hasta como algo natural pues obedece a la matriz moderno/colonial, que encubre la diferencia racial como el principal elemento estructurador.

Posteriormente, se implementaron reformas como la de 1994, la Reforma Educativa, que postula una educación "universal", "intercultural y bilingüe", "revolucionaria", "integral"; la promoción de valores y normas "éticas universalmente reconocidos", "sin discriminación alguna" mediante un currículo "flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador". Además, "el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano" (Ley 1565). Por su parte, la vigente Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que se precia de descolonizadora, es aún colonizadora en la medida en que la estructura piramidal o el "otro" saber, en este caso la pedagogía del ayllu, no se la asume como tal.

Todos esos principios forman parte del *ethos* cultural occidental; tanto la promoción genérica como educativa continúan ancladas en los sustratos occidentales y se olvida que entre los pueblos originarios pueden existir tanto otras prácticas educativas como otras formas de relaciones de género. De lo que se trata es de integrar al campesino, en particular a la niña, pero sin lograr una real participación indígena —con todos sus atributos, normas, principios o conocimientos— en los ideales del Estado Nación, que se ha estructurado desde sus orígenes sin indios. De hecho, esa consabida práctica de la doble moral de carácter colonial, se volvió a articular con la Ley 1565, bajo la retórica de la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe.

En ese contexto se implementaron otras normativas tendientes al control de las desigualdades, la discriminación y la violencia, como el Plan Nacional Estratégico de Género, entre 2001 y 2003. La práctica de segregación de la mujer se evidencia como parte del proceso de construcción ciudadana, fundamento para el desarrollo (Moravek, 2001: 5).

Igualmente, el Ministerio de Educación se esfuerza por estructurar el Diseño Curricular para el Nivel Primario. Veamos:

> En el ámbito educativo, la igualdad de oportunidades tiene relación con el acceso y permanencia de los niños y niñas en la escuela sin sesgos de sexo, etnia, edad o clase, así como con la calidad de la oferta educativa, la cual debe tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños y de las niñas, para que puedan ser orientados en la construcción de sus conocimientos y en la adquisición de un sentido social que se complemente con un sentido individual de autovaloración y capacidad de satisfacer las necesidades propias (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003: 124, citado en Ramos, 2003).

Parte de los objetivos de la Ley 1565 de Reforma Educativa buscaban superar la educación conductista, tradicional y memorística. Pero la mayoría de los profesores habían sido formados en este horizonte pedagógico, por lo que a la hora de poner en marcha la Reforma, los docentes fueron los primeros en oponerse al cambio, al igual que los padres de familia que replicaban que era un retroceso aprender a leer y escribir en lengua propia y pedían que más bien se enseñe en inglés.

Se entiende el rechazo de las voces de los pueblos originarios, ¿cómo hacer que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir en su idioma propio, cuando en la larga historia habían sido "ninguneados" precisamente por hablar su idioma? Los hechos de discriminación y racismo, en sus diferentes versiones, estaban muy presentes en la memoria de las comunidades y éste era el principal argumento para el rechazo. En cambio, los profesores se oponían bajo argumentos poco consistentes, motivados más por la retórica del sindicato, de lograr una educación revolucionaria, moldeada por el discurso marxista de segunda mano.

Tanto las premisas de la Reforma Educativa, en su apuesta por el constructivismo y por dejar el conductivismo, como el discurso revolucionario de los profesores se desprenden de la misma raíz. Mejor dicho, forman parte del mismo horizonte de pensamiento pedagógico universalista, androcéntrico que, por definición, no admite otros sistemas educativos.

En este contexto, los estudios de equidad de género copan y apuntalan en el escenario de las políticas públicas y de la academia, pero las más de las veces de manera tergiversada, entendiendo que el tema género es sólo cosa de mujeres (Calfio, 2002). El estudio de Ramos muestra tremendas confusiones entre las comunidades sobre el tema transversal de equidad de género: "inicialmente se refiere

a género, luego a mujer, seguidamente a los espacios a los que las mujeres acceden y finalmente reconocen los roles que desarrollan las mujeres" (2003: 96).

En el presente, estos enfoques no acaban de entenderse en el ámbito de los ayllus o las comunidades porque chocan con los principios de relaciones de género de los pueblos tanto aymara como quechua. Por su parte, los profesores se debaten en la encrucijada epistémica genérica, puesto que la mayoría proviene de las comunidades y, de cuando en cuando, resurgen sus referentes propios en términos del *chacha-warmi*. ¿Cómo entender esta relación?

3.2. El sol y la luna: referentes de género de los pueblos originarios

Así como existe un sistema educativo entre los pueblos originarios, también se verifica un centro que organiza la relación genérica. Este centro se halla sustentado por una complejidad epistémica y ontológica propiamente aymara y quechua, tal como se advierte en los relatos de creación, cuentos, leyendas e historias orales que pasan de generación en generación. Parte de estos antecedentes se hallan reflejadan en las obras de Felipe Waman Puma de Ayala, Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Huarochirí y Tito Cusi, entre otros. Para efectos de nuestro trabajo, sólo nos referiremos a los dos primeros exponentes. Su análisis se facilita, además, porque las obras de ambos autores se encuentran representadas a través de gráficas, las cuales requieren ser leídas desde el *locus* propio, a través de la epistemología de las lenguas. Por paradójico que parezca, en muchas comunidades contemporáneas estas prácticas se realizan aún sin mayor aspaviento, claro está, con sus diferencias y contrastes; ahí radica la importancia de su referencia y estudio.

De las 398 gráficas del libro *Nueva corónica y buen gobierno*, de Waman Puma de Ayala, 14 tienen sol y luna, 19 sólo sol, cinco sólo luna, y en 356 no están presentes ni el sol ni la luna. De todas las ilustraciones, nos interesan las 14 con sol y luna, astros que se ubican en distintas posiciones y con expresiones a la manera de los humanos.

La memoria oral comunaria contemporánea refiere que el sol representa al varón y la luna a la mujer. Este paralelismo, que se encuentra representado en las gráficas de Waman Puma de Ayala, no es una mera coincidencia, sino un evidente dispositivo que define las relaciones de género en el mundo andino. La concepción comunaria respecto a la cuestión del género y la sexualidad, que se determina

en concordancia con los dos mencionados entes del cosmos, conlleva una ética y una conducta particulares. Precisamente, por este referente extra social o cultural se establece la complementariedad de varones y mujeres, porque ambos son necesarios para la vida, así como la noche y el día son imprescindibles para la existencia del universo; la hegemonía de uno de ellos implicaría un desbalance sin precedentes. En esta relación no cabe pensar la igualdad de género sino la condición complementaria en la que ambos se necesitan.

Con la conquista, la colonización y el liberalismo republicano, viene la cultura de la supremacía del varón y aparecen la discriminación, exclusión, violencia y el "machismo andino"; al punto que incluso la mujer, con algunas diferencias, sigue reforzando estas perversidades. En los núcleos educativos, las niñas están más expuestas a estas diferencias, por el simple hecho de que la escuela por definición se origina en el universal del varón. Entonces, no será raro que las horas cívicas, los desfiles y las actividades de la enseñanza privilegien la cultura militar, que se caracteriza por la rigidez del cuerpo, la homogeneidad de los uniformes y los himnos, entre otras prácticas. Así, casi de manera natural, se reconstituye el centralismo del poder del varón.

Por otra parte, el Altar de Coricancha que grafica Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, en su *Relación de Antigüedades deste Reyno del Piru*, amplia nuestra tesis. En la Figura 1 vemos que tanto el varón como la mujer se encuentran en el medio del altar, en el *aka pacha* y en el *alax pacha* se halla el sol y la luna; lo interesante es que la pareja varón-mujer se corresponde con los astros sol-luna, lo que insinúa que en función a esta relación genérica se definen éstos y los demás entes del Altar. Ello concuerda con los tantos relatos orales que sostienen que todas las cosas en el mundo están compuestas por entes con sexo. Esta dualidad complementaria está presente en todos los seres; por ello el hombre convive con la naturaleza y con el *jaqi*, persona social, como lo expresa Pari: "No hay igualdad en el mundo andino sino similar, de ahí que en el campo se mantiene la diversidad por cuanto la tarea es convivir en la heterogeneidad complementaria" (1996: 203. Citado en Ramos, 2003: 45).

Todas estas representaciones, pese a la colonización, se mantienen en los ayllus y se transfieren, mediante la oralidad, de generación en generación. Por principio, la condición oral exige escuchar, mirar y sentir. El problema está en que estos principios de sentido práctico están siendo erosionados por el avance de la modernidad, a través de la escuela que civiliza. El proceso de colonización ha tenido su

impacto en esa relación de similaridad entre el varón y la mujer; su efecto se evidencia en grados diversos, de ahí que se habla de que la mujer pertenece al "otro", porque en los tantos años de coloniaje hubo perdido el poder de mando. Esta cultura de desigualdad se reconstituyó en el Código de la Educación Boliviana de 1955; en los 55 años de vigencia del sistema educativo, las niñas no han tenido las mismas oportunidades de aprender a leer y escribir que el varón. En los últimos tiempos, sin embargo, ha habido intentos por aminorar esta desigualdad con el proceso de Reconstitución del Ayllu, impulsado por los propios ayllus, que, entre otras cosas, significa el retorno de la pareja a los ámbitos de autoridad comunal. Este proceso aceleró las políticas de equidad de género, aunque le falta transitar por la reconstitución educativa.

Figura 1. Altar de Coricancha

Fuente: Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Juan de Santa Cruz.

Con el advenimiento del gobierno de Evo Morales, ese proceso reconstitutivo profundizó la participación de las mujeres —indígenas, de pollera, sin títulos— en las distintas esferas del aparato estatal, una cuestión inédita en la historia tanto colonial como republicana. En las comunidades estudiadas, en el imaginario de los padres de familia, y principalmente entre las niñas y las madres, empiezan a revertirse los estereotipos coloniales. Aún no hay cambios plenos, pero se ha reabierto la brecha.

4. Consideraciones metodológicas

Por las características de nuestro tema de estudio, se ha optado por una metodología propia que es el *qamaña*, término aymara que literalmente significa: convivir, dialogar y compartir. Durante los primeros contactos con las comunidades para el trabajo, en varias oportunidades nuestros interlocutores nos sugerían: *wakisiwa qamartaña mä qhawq'a urunaka yatxatañataki* (quédense unos cuantos días para entender lo que necesitan saber). Claro que, para llegar a esta fase de confianza, se tuvo que realizar más de cinco visitas en distintas ocasiones.

En la zona aymara, primero se trabajó con los distintos niveles de la estructura de las autoridades originarias de la *marka* Cantapa, reconstituidas como parte del Suyu Qhapaq Umasuyu, del Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ). Después de haber logrado cierta cordialidad, nos invitaron a una asamblea general de manera que podamos explicar el objeto de nuestra visita a la comunidad en pleno. Entre tantas idas y venidas, se logró el pacto de confianza, con la aquiescencia de las autoridades y la Junta Escolar. Posteriormente, se tuvo que seguir similar proceso con el Director del Núcleo Educativo Cantapa, y luego con los profesores. De esta manera, se fueron reafirmando las relaciones de confianza, a pasos.

En la zona quechua sucedió algo parecido. La entrada de contacto fue el Consejo de Ayllus y Markas de Cochabamba, Suyu Sura Aranzaya, afiliado al CONAMAQ; a sugerencia de esta organización se determinó trabajar con la comunidad Titaqallu, donde funciona la Unidad Educativa Central 24 de Abril. A diferencia de Cantapa, Titaqallu es una comunidad dispersa y su estructura de autoridades no tiene tanto poder como en la zona aymara; de hecho, el Director del Núcleo tiene más poder de decisión sobre las autoridades y la comunidad. De ahí que, en primeras instancias, se optó por trabajar sobre los objetivos del proyecto de investigación con la referida principal

autoridad educativa, y a partir de esta instancia se logró establecer una relación de confianza tanto con las autoridades originarias como con la comunidad educativa en general. Un hecho que nos abrió puertas para efectuar la investigación en el lugar, fue nuestra asistencia y participación en los festejos patrios del 6 de agosto, formando parte de los desfiles de teas y de honor.

A pesar de las referidas diferencias organizativas y de poder, en ambas zonas se aplicó la misma metodología: el *qamaña*, convivir tanto en el espacio del núcleo escolar como en las casas de las alumnas para entender los factores sociales, culturales, económicos y educativos que intervienen en la determinación de expectativas de las niñas, de sus familias y de la misma comunidad.

Definitivamente, nuestros tiempos investigativos previstos en el cronograma de actividades del proyecto tuvieron que sufrir cambios profundos pues en el proceso se fueron ajustando a los tiempos de la comunidad. Ello confirma que se trata de realidades distintas con temporalidades disímiles.

Se torna vital entender la palabra *qamartaña*, que refiere vivir y compartir en términos familiares. Efectivamente, fue entre encuentros y *akulliku* que se logró concretar la investigación, incluso los Mallkus y Mama T'allas principales de Cantapa nos preguntaban: *¿kunäwraskamasa qamarawañani?* (¿hasta cuándo se van a quedar viviendo con nosotros?). En los hechos, esta metodología implica convivir y participar de las actividades primordiales del hogar y la comunidad; es así que nuestra presencia se fue haciendo más familiar y en esta dinámica se realizó la investigación. Claro que cuando llegamos a estos niveles de confianza, los plazos del proyecto nos resultaron limitantes e insuficientes para la profundización que requeríamos.

En otras palabras, el *qamaña* forma parte de la metodología de la historia oral (Ferraroti, 1983; Rivera, 1986; Mamani, 1986). Es un instrumento que no se puede aplicar de manera mecánica y que nos ayuda a recrear los hechos de manera crítica. Si bien en algunos casos implica reajustes, parte central de esta metodología es el dominio del idioma, entendido no solamente como instrumento comunicativo, sino como *episteme*, como otro saber que conlleva tener en cuenta un conjunto de valores éticos, ontológicos, simbólicos de visión de mundo y otros no susceptibles a ser expresados en números o cantidades (Spedding, 2006: 119-120; véase también Barragán, 2003).

Ya en el plano concreto de la fase de trabajo de campo, ha sido de capital importancia la revisión previa del material bibliográfico atinente para la construcción conceptual de las principales herramientas.

Ello nos ha permitido procesar e interpretar los eventos como las horas cívicas, el discurso educativo tanto en aulas como fuera de ellas, la disposición de los espacios del curso y su ocupación, la constitución de los grupos, los juegos, la distancia entre el centro educativo y los hogares de los alumnos, etc.

Una vez que se hubo consolidado el pacto de confianza en ambas regiones, el trabajo investigativo se llevó a cabo sobre la base de una guía de entrevistas. Como su nombre lo indica, este instrumento fue elaborado como una guía orientativa y temática, y fue aplicado tanto a los padres de familia, el plantel docente, las niñas y las autoridades de la Junta Escolar, con el objetivo de direccionar y ejercer el control de las conversaciones sostenidas.

Tanto en la zona aymara como en la zona quechua, se presenció dos jornadas de clase consecutivas en cada una de las aulas del nivel primario de las unidades educativas, a objeto de registrar la composición de los cursos, la disposición de su mobiliario, los recursos pedagógicos con los que se contaba y a los que recurrían los maestros, sus métodos de enseñanza, el uso del idioma originario, como también el relacionamiento de las niñas entre pares y sus (re)acciones en clase. Durante los recreos y el retorno a casa, en la misma lógica, se recurrió a la interacción con juegos, a manera de socializar con las niñas. Diferentes momentos en las escuelas fueron aprovechados para efectuar entrevistas a los directores, los maestros y maestras. Además, se realizaron entrevistas grupales a los miembros de la Junta Escolar y grupos de padres y madres de familia. En Titaqallu, también se pudo visitar cuatro unidades educativas asociadas multigrado.

Las visitas a las familias de Cantapa fueron coordinadas por los miembros de la Junta Escolar; de manera que se pudo visitar a más de 15 hogares, correspondientes a las autoridades de la Junta, en el entendido de que era su obligación colaborar a la investigación en tanto correspondía a las actividades de la Escuela. Sin embargo, por invitación directa de algunas niñas, también se pudo visitar a otras familias. Durante las visitas se pudo conocer la percepción de los padres de familia respecto a la Escuela y de las niñas en específico, también se verificó el rol y las actividades domésticas que desempeñan las pequeñas y sus expectativas.

En el caso de Titaqallu, una sola persona ejerce el cargo de Junta Nuclear y su rango de autoridad se limita a asistir a la Escuela los días lunes para enterarse de cualquier anormalidad que se suscitara o para responder a cualquier requerimiento de la Dirección de la Unidad Educativa. De ahí que nuestras visitas fueron coordinadas por

el Director y los maestros de cada curso, a objeto de tener un panorama de las diferentes comunidades desde donde asistían las niñas a la Escuela. También pudimos visitar a una o dos familias de las diez comunidades aledañas.

Podemos afirmar que en ambas regiones visitamos un promedio de 30 familias de niñas en edad escolar, 15 en cada zona, pues las demás familias visitadas correspondían a niños o autoridades originarias en ejercicio. En buena parte de este proceso se vio la necesidad de tomar fotografías y como no siempre fueron posibles las grabaciones, el uso de cuaderno de campo fue lo más recurrido.

Por estas características metodológicas, no se pudo aplicar instrumentos cuantitativos, porque temas como el racismo, la discriminación, el abanico de formas de colonialidad o las aspiraciones de las niñas no se pueden cuantificar, sino que se expresan con sentimientos. Muchas veces les hemos preguntado indirecta o directamente: qué quisieran ser cuando sean mayores y como respuesta hemos tenido sonrisas evasivas, silencios o simplemente excusas de ocupaciones o urgencias que cumplir.

Estamos conscientes de que esta metodología tiene más asidero en procesos de investigación de tiempos más prolongados; sin embargo, su validez en nuestra investigación radica en que nos ha introducido a la temática planteada, aunque no en los términos esperados. Los tiempos de la investigación se contrapusieron, pero no absolutamente.

CAPÍTULO DOS

La situación educativa de las niñas en Cantapa

1. La *marka* Cantapa

A manera de contexto, en el presente acápite daremos información general sobre la *marka* Cantapa y el municipio paceño de Laja, al que pertenece. Esta descripción es válida en la medida en que las niñas se desenvuelven y realizan sus actividades "no escolares" en espacios que se asumen como los principales referentes de la "otra" pedagogía.

1.1. Ubicación geográfica

El municipio Laja es la Segunda Sección Municipal de la provincia Los Andes del departamento de La Paz (ver Mapa 1). Con fines administrativos, tiene siete distritos municipales. Hasta hace poco estaba conformado por seis cantones: Collo Collo, Tambillo, Laja, San Juan Rosario, San Juan Satatotora y Curva Pucara.

La extensión territorial total del municipio Laja es de 724,5 Km^2. El 3% de este territorio está ocupado por el cantón Collo Collo, con 21,7 Km^2; Curva Pucara comprende el 21% con 152,4 Km^2; San Juan Satatotora ocupa el 12,3% con 89,4 Km^2; San Juan Rosario tiene una extensión de 44,3 Km^2, que representa el 6,1%; Tambillo abarca 41 Km^2, que es el 5,7%; y Laja ocupa el 51,9%, con 375,7 Km^2 (PDM Laja, 2006).

El municipio Laja se halla integrado por 61 comunidades, agrupadas en dos grandes sectores: el sector Originario, denominado "Marka Kentupata", conformado por cuatro ayllus que comprenden a 21 comunidades originarias; y el sector Sindical denominado "Central Agraria Copagira", que está conformado por cinco subcentrales, que aglutinan a 40 comunidades. Se suman los denominados radios urbano

y suburbano (ver Cuadro 1). Otra característica es que los centros poblados de Laja, Tambillo, Masaya y Curva Pucara cuentan con una Junta de Vecinos organizada.

Cuadro 1. Sectores, comunidades, distritos y cantones del municipio Laja

Nº	Sector: Originario/ Sindicato		Comunidades	Distrito	Cantón
1	Marka Kentupata (originario)	Ayllu Collo Collo	Collo Collo	Nº 3	Collo Collo
2			Sequeri		
3			Curva Pucara		Curva Pucara
4			Chuñuchuñuni		
5			Callamarca		
6		Ayllu Cantapa	Cantapa		
7		Ayllu Kentupata	Arapata		
8			Guallaqueri		
9			Kentupata		
10			Sacacani		
11			Querqueta		
12			Yanamuyo Alto	Nº 4	San Juan Satatotora
13			Yanamuyo Centro		
14		Ayllu Satatotora	Yanamuyo Bajo		
15			Amocala		
16			Kalapunco		
17			Cachuma		
18			Satatotora		
19			Jancokala		
20			Camiri	Nº 1	
21	Central Agraria Copagira (sindicato agrario)	Subcentral Gualberto Villarroel	Cucuta	Nº 7	Laja
22			Capacasi		
23			Chiarhuyo		
24			Poke		
25			Tumuyo		
26			Huacanoco		
27			Ullajara	Nº 1	
28			Orkojipiña		
29			Quella Quella		
30			Cantuyo Collantaca		

(Continúa en la siguiente página)

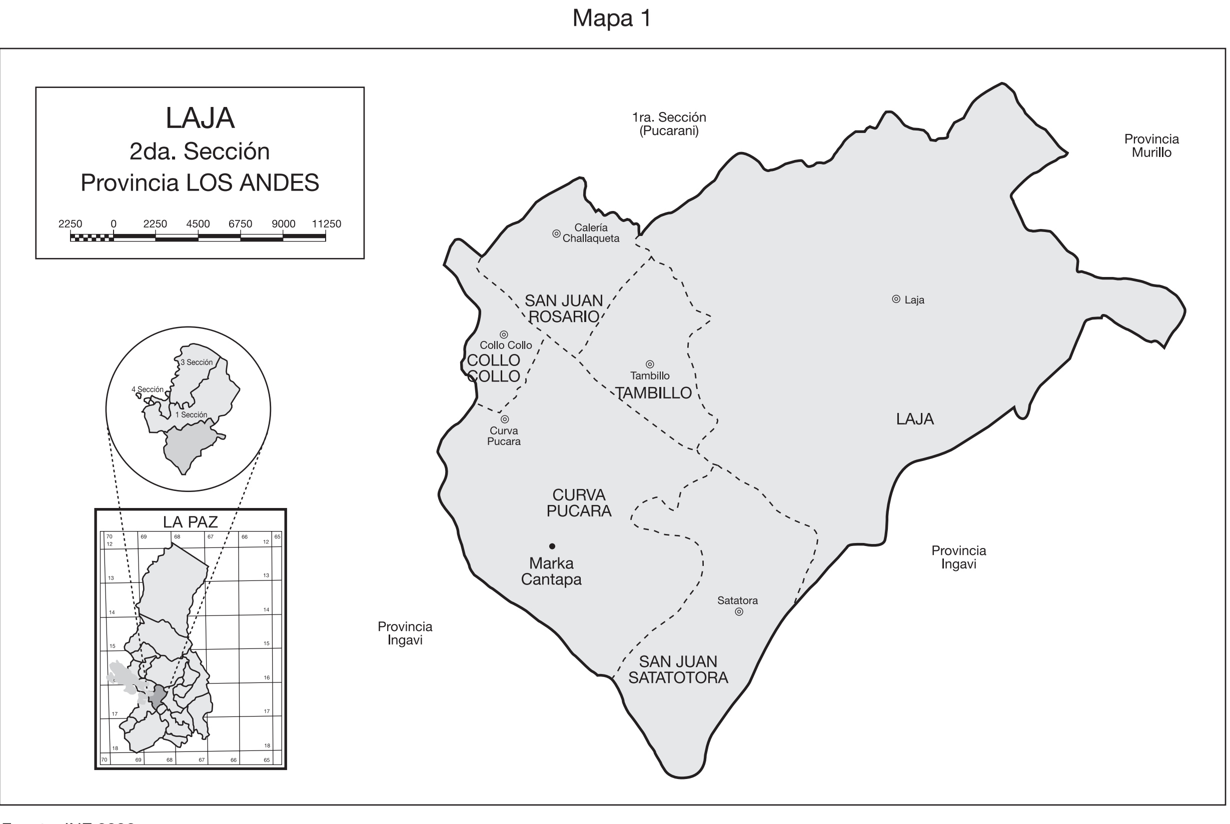
(Continuación de la anterior página)

Nº	Sector: Originario/ Sindicato		Comunidades	Distrito	Cantón
31	Central Agraria Copagira (sindicato agrario)	Subcentral Copajira	Avicaya	Nº 1	Laja
32			Collpajahua		
33			Wichu Wichu		
34			Sullcataca Alta		
35			Sullcataca Baja		
36			Pallina Laja		
37			Santa Rosa		
38			San Cristóbal		
39			Kellani		
40			Alercaya		
41			Antajahua		
42			Copagira		
43			Viluyo		
44			Pomacolto		
45		Radio Suburbano Marka Quentavi	Ancocala		
46			Nina Chiri	Nº 2	
47			Quentavi		
48			Ticuyo		
49			Pochocollo Bajo		
50			Pochocollo B. Sur		
51			Pochocollo Alto		
52			Kallutaca		
53		Radio Urbano	Laja		
54		Subcentral Caicoma	Carcoma	Nº 1	
55			Machacamarca Alta		
56			Machacamarca Baja	Nº 5	
57		Subcentral Caleria	Masaya		San Juan Rosario
58			Caleria		
59		Subcentral Copajira	Puchuni	Nº 6	Tambillo
60			Paranco		
61			Tambillo		

Fuente: Gobierno Municipal Laja, 2006.

La *marka* Cantapa forma parte del Sector Originario, Distrito Nº 3 - ex cantón Curva Pucara del municipio Laja. Limita al Norte con las comunidades Achuma Alta y Cuipa Alta; al Sur con Yanamuyo Alto, Kentupata, Arapata, Querqueta y Gualláqueri; al Este con la comunidad Callamarca; y al Oeste con Sacacani.

Mapa 1



Fuente: INE 2008.

A nivel interno, Cantapa se encuentra organizada en tres sectores: Saynata, Taypi y Quani, delimitados por los ríos que atraviesan la comunidad.

1.2. Manejo espacial

El municipio boliviano de Laja está en la zona fisiográfica denominada altiplano, que se encuentra dentro de la región de la Cordillera de los Andes. Se caracteriza por presentar una diversidad de espacios geográficos planos y de poca altitud, conformando el piso ecológico "altiplano semiárido".

De acuerdo a los datos obtenidos en el Diagnóstico Municipal (2006), de la superficie total de 72.451 hectáreas que posee, el 48% es cultivable y apto para la producción agrícola; el 31% está destinado al pastoreo; y el 8% es forestal. Debido a su topografía accidentada y presencia de estructuras rocosas, el 21% de la superficie total del municipio es incultivable.

En el Sector Originario, la principal utilización del suelo es para fines agrícolas y la segunda opción es el cultivo de especies forrajeras, debido a que sólo algunos lugares de este sector son aptos para el desarrollo del ganado, presente en las principales parcelas que están a las orillas de los ríos que circundan el sector. Tiene parcelas cultivables en pendientes y otras de sembradíos y pastoreo en los cerros.

En el Sector Sindical, los suelos son utilizados principalmente para cultivo de forrajes para alimento de ganado bovino y en segunda opción para la producción agrícola. Las elevaciones que se encuentran en el sector se usan para la siembra de especies agrícolas y pastos naturales para el consumo del ganado. La zona de pastoreo es compartida en las partes altas y hay parcelas de sembradíos y pastoreo en los cerros.

En general, el uso del suelo está condicionado por el aprovechamiento que hacen los pobladores del municipio. En la parte baja o planicie (desde 3.800 m.s.n.m. hasta los 3.900 m.s.n.m.), los suelos con fines agrícolas son susceptibles a inundaciones de los ríos que los circundan y algunas comunidades presentan bofedales casi todo el año. Cabe mencionar que muchos de los ríos del municipio evidencian contaminación por la presencia de basura orgánica e inorgánica, deshechos que son atribuibles a una pésima disposición de los mismos de parte de fábricas que circundan El Alto y Viacha, así como de los mismos pobladores; pero también tienen responsabilidad en las malas condiciones, empresas como Aguas del Illimani y su planta de tratamiento de aguas servidas.

Hay que resaltar que la utilización de los suelos se extiende todo el año, ya sea para producción agrícola (haba, papa, cebada, quinua y forrajes) o para pastizales destinados al consumo del ganado. Las diferentes comunidades se concentran en la cría de animales de granja (vacunos, ovinos, porcinos, aves de corral, etc.).

En la parte elevada (por encima de los 3.901 m.s.n.m.), los suelos presentan mayor cantidad de pasturas (donde existen otras especies cultivadas como la oca y papalisa) y abundantes floraciones rocosas. La crianza de animales se practica en libre pastoreo (hay poco ganado vacuno y una mayor cantidad de animales de carga como los burros). Los terrenos de descanso y cerros, que están generalmente semiprotegidos, favorecen a la erosión de los suelos, por la poca cobertura vegetal.

En general, cada familia cuenta con parcelas agrícolas y corrales para animales alrededor de su casa; pero también tiene los mismos en otros lugares alejados de su vivienda, los cuales son trabajados de acuerdo a la temporada. Todas las comunidades son parte de alguna de las ex haciendas que en el pasado se asentaron en la región.

Cantapa se ubica dentro de un solo piso ecológico, el del altiplano semiárido o árido, a una altura de 3.900 m.s.n.m. Presenta extensos suelos con pajonales, bofedales, pastizales y sembradíos de papa, cebada, haba y quinua. La *marka*/comunidad se encuentra en las faldas de los cerros Kulli Kulli, Kellani y Cantuyo, y está rodeada por ríos como el Quani, río Centro y río Saynata. La entrada principal a la marka es una avenida adoquinada, enmarcada por árboles y casas.

1.3. Reseña histórica

El origen cultural de Cantapa es predominantemente aymara, ya que históricamente la región estaba comprendida dentro la jurisdicción del Señorío Umasuyu (Bouysse-Cassagne, 1987). Mas los hechos del proceso histórico nacional repercutieron en esta región, tanto como en la zona quechua. De manera que estas tierras no se libraron del ingreso de las haciendas; entre los propietarios, una figura que destaca es la de José Ballivián y su descendencia. Del tiempo de las haciendas, perviven en la memoria de los comunarios las arduas jornadas de trabajo para los "patrones", así como los duros castigos que éstos imponían a la gente del lugar y mucho más a quienes no cumplían su trabajo con esmero o dedicación absoluta. De hecho, solamente cuando se entraba el sol los originarios podían dedicarse a las labores de propiedad familiar, pues el demás tiempo lo tenían comprometido

para los hacendados. Estas historias vividas no se mencionan en las aulas; allí otros son los héroes y las fechas cívicas poco o nada tienen que ver con estas realidades del pasado que se hallan aún en la memoria de los mayores.

Por ese tipo de abusos también se explica la fuerte presencia de los sindicatos en la región, considerando que en su momento las organizaciones sindicales representaron para el mundo indígena un mecanismo de resistencia o "liberación" de la opresión o maltrato ejercido por los hacendados. El 80% de los comunarios de Cantapa cuenta con títulos de propiedad; mientras que el 20% de los mismos no tiene estos documentos porque están en proceso de titulación (*Ibid.*).

Si bien tras 1953, al igual que en otras comunidades alejadas de la capital del municipio, en la región se conformaron sindicatos campesinos liberados de la hacienda, los comunarios de Cantapa vivieron un largo periodo de abandono de parte de las autoridades estatales; a este olvido hemos denominado colonialidad o colonialismo. De ahí que el año 1996, impulsada por conflictos dentro la estructura de la Central Copagira, Cantapa, junto a otras 20 comunidades ubicadas en la parte sur y oeste del municipio, decide dividirse para reconstituirse en su ancestral sistema organizativo de ayllus y *markas*.

A partir de entonces, el municipio Laja tiene el Sector Sindicalizado y el Sector Originario. Éste último está conformado por cuatro ayllus: Ayllu Cantapa, Ayllu Satatotora, Ayllu Collo Collo y Ayllu Kentupata, agrupados en la *marka* Kentupata, pues ésta fue la sede de los actos de proclamación y reorganización de los "ayllus originarios".

Poco a poco, este proceso de reconstitución regional tuvo efectos de empoderamiento local y generó en Cantapa acciones organizativas a nivel identitario, social, cultural y político; de manera que los comunarios empezaron a movilizarse para cubrir las diferentes necesidades del ayllu. Si bien era difícil conseguir obras de parte de las instancias estatales, recurrieron a instituciones no gubernamentales, con cuyo apoyo se pudo iniciar la construcción de la infraestructura educativa.

En la misma línea de movilización, posteriormente los comunarios lograron su propia representación municipal, como una vía efectiva para obtener beneficios para la *marka*. Es así que durante el 2003 se instalaron baterías de baños financiadas por Plan Altiplano, gracias a la gestión de su representante, don Quintín Chura, como Presidente del Concejo Municipal. Con financiamiento del padre Sebastián Obermayer, también se construyó la Iglesia Virgen del Rosario, cuyo preste es el 4 de octubre de cada año (el 3 de mayo se pasa preste en honor al Señor de Mayo). Durante la misma gestión se construyó una

posta sanitaria y un estanque de agua, con recursos de la Participación Popular. Estas obras se las debe entender como formas de control y disciplinamiento cultural y político.

El año 2004 se construyeron las graderías de la cancha de fútbol y cinco puentes pequeños financiados por PROPAIS. El 2005, comenzó la primera fase de la construcción los cordones de acera y el adoquinado de la entrada principal a la comunidad; la segunda fase continuó el año 2006. A partir de la gestión 2009, según la coordinación de los pobladores con el municipio, los recursos del "desayuno escolar" son destinados a la edificación de un multifuncional deportivo. Cabe tener en cuenta que todas estas obras son construidas por los comunarios. Al presente, el inmueble de lo que otrora fue la casa de hacienda pertenece a la *marka*; en ella eventualmente se aloja a algunos profesores y funciona también la Dirección del colegio.

1.4. Población

De acuerdo al último Censo Nacional del año 2001, el municipio Laja contaba con 16.311 habitantes. Empero, según datos del Censo Comunal realizado en la etapa del diagnóstico del Plan de Desarrollo Municipal (PDM) 2006-2010, su población aumentó a 17.415 habitantes, registrando un incremento mayor al 1,2% (ver Cuadro 2).

La densidad poblacional promedio del municipio alcanza a 24 habitantes por Km^2. Aproximadamente 5.332 habitantes se encuentran en el Sector Originario, que comprende 265,5 Km$^{2;}$ y en el Sector Sindicalizado se concentran 12.083 habitantes, en 459 Km^2. Ello significa que en cada Km^2 en el Sector Originario habría más de 20 personas, en relación a 26 en el Sector Sindicalizado.

Con relación a los indicadores de pobreza, en el Censo 2001 el porcentaje de personas con necesidades básicas insatisfechas correspondía al 97,5%. De esta población, el 27,7% vivía en pobreza moderada, que es la que presenta condiciones de vida ligeramente por debajo de las normas de pobreza; el 64,9% se encontraba en condiciones de indigencia, con inadecuación muy por debajo de las normas; y el 4,9% estaba en condiciones de marginalidad: carecía de servicios de agua y saneamiento, residía en viviendas precarias, tenía bajos niveles educativos y severo déficit en la atención de salud. Esta situación permite recrear las prácticas de salud propias y facilita que las niñas puedan aprender y entender que las plantas de la naturaleza tienen bondades curativas.

Cuadro 2. Población por grupo etáreo y sexo del municipio Laja, 2006

Cantón	Niños/as		Adolescentes		Adultos/as		Totales		
	V 0 - 12 años	M 0 - 12 años	V 13 – 17 años	M 13 - 17 años	V mayores de 18	M mayores de 18	Total	Total Varones	Total Mujeres
1. S.J. Satatotora	147	120	79	120	210	258	934	436	498
2. Curva Pucara	574	562	290	334	1.004	1.176	3.940	1.868	2.072
3. Collo Collo	53	42	25	30	162	146	458	240	218
4. S.J. Rosario	109	64	25	75	103	159	535	237	298
5. Tambillo	157	172	139	134	247	346	1.195	543	652
6. Laja	1.621	1.464	886	1.046	2.445	2.891	10.353	4.952	5.401
Total	2.661	2.424	1.444	1.739	4.171	4.976	17.415	8.276	9.139

Fuente: Censo Comunal 2006. V= Varones y M= Mujeres.

Según el Censo Nacional de 2001, Cantapa contaba con una población total de 1.265 habitantes. Sin embargo, el Censo Comunal efectuado el año 2006 determinó la siguiente relación poblacional:

Cuadro 3. Población de Cantapa por edades, 2006

Nº de familias	Niños de 0 a 12 años	Niñas de 0 a 12 años	Adolescente varón de 13 a 17 años	Adolescente mujer de 13 a 17 años	Adulto de 18 a más	Adulta de 18 a más	Total
199	155	167	96	89	224	262	993
	16%	17%	10%	9%	23%	25%	100%

Fuente: PDM Laja 2006-2010.

De las tres variables que determinan el crecimiento de la población (fecundidad, mortalidad y migración), especialmente en el área rural de La Paz, la migración es el factor que mayor impacto está teniendo para determinar la tasa de crecimiento; sobre todo en municipios como Laja, muy cercanos a municipios grandes como El Alto y La Paz.

El decrecimiento poblacional debido a la emigración definitiva es elevado sobre todo en el Sector Originario; probablemente este es el caso de Cantapa, que entre el 2001 y el 2006 registra menos habitantes debido a las aspiraciones no satisfechas de los comunarios en su lugar de origen y su necesidad de hallar mejores perspectivas de desarrollo económico para sus familias. Por el contrario, el Sector Sindicalizado, sobre todo las comunidades próximas a El Alto, se están poblando, principalmente por razones económicas, dadas las mejores condiciones de vida que ofrece la cercanía a un municipio grande. En parte, este proceso tiene que ver con la orientación de la educación.

Debido al proceso de migración y la influencia de las grandes ciudades, al igual que muchas otras comunidades cercanas a las urbes importantes, los habitantes de Cantapa experimentan un mestizaje cada vez más diverso. Sin embargo, las comunidades del Sector Originario procuran mantener su identidad cultural a través de manifestaciones festivas. Es el caso del “Festival de Kentupata”, que se celebra cada 29 de julio con la participación de los ayllus/comunidades de las cinco *markas* reconstituidas; en realidad se trata de la conmemoración de la “Reconstitución de los ayllus de la provincia Los Andes”, cuya sede va rotando cada gestión entre las cinco *markas*.

En Cantapa, las fuentes de ingreso más frecuentes son la agricultura y ganadería; producto de esta última es la elaboración de quesos y el acopio de leche para su venta a empresas como PIL Andina e ILPAZ. El arte textil también constituye una importante actividad para los pobladores, aunque el tejido es de carácter doméstico y sólo se comercializan los excedentes de la producción. En las ciudades, las actividades más frecuentes a las que acceden los emigrantes son el empleo doméstico y las labores de casa, en el caso de las mujeres; en cambio, los varones trabajan como obreros, agricultores, albañiles o ayudantes de construcción, comerciantes y jornaleros, entre otros; también son policías y/o profesores rurales.

El idioma más importante en la *marka* Cantapa es el aymara, aunque la escritura de este idioma originario no es ni difundida ni practicada en la vida común. El castellano es mucho más utilizado en el Sector Sindical. El bilingüismo, sin embargo, está presente en la gran mayoría de la población de todo el municipio Laja, ya que en temas educativos, capacitaciones, trámites, etc., por la tradición escrita, el castellano es imprescindible.

1.5. Educación

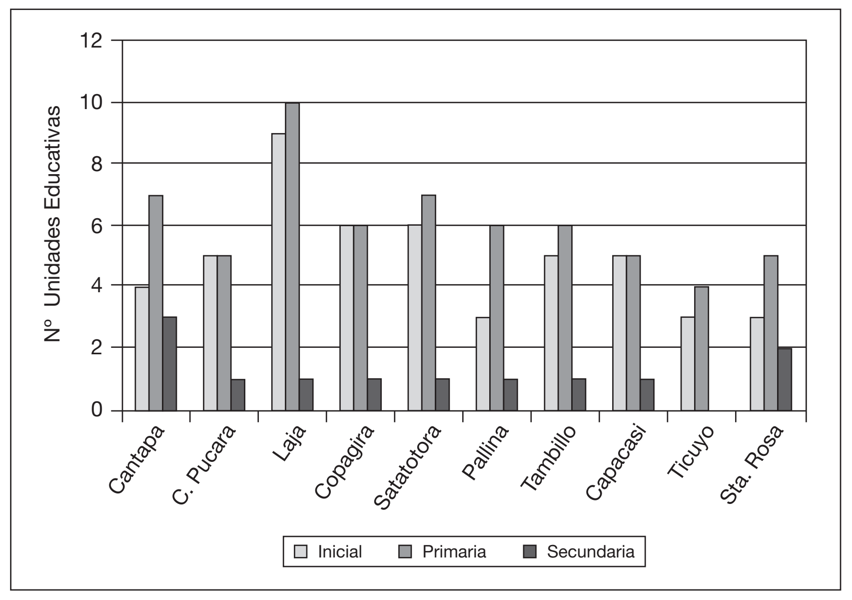
En el municipio Laja la educación es pública; la Reforma Educativa cuenta con una Dirección Distrital de Educación con asiento en la misma ciudad. Bajo la jurisdicción de esta instancia se encuentran diez Núcleos Educativos, que a su vez se hallan integrados por un total de 70 Unidades Educativas —con los ciclos inicial, primario y secundario—, distribuidas en las diferentes comunidades, logrando una cobertura casi total de la sección municipal. Sin embargo, llama la atención que el porcentaje de población con insuficiencia en educación asciende al 72,7% (el nivel educativo es considerado insuficiente cuando algunos miembros del hogar no saben leer ni escribir, existen niños y jóvenes que no asisten a la escuela y/o presentan rezago escolar) (*Ibid*: 32-33).

Según el Censo 2001, en el municipio Laja, 28 de cada 100 habitantes mayores de 19 años eran analfabetos y las mujeres eran las que menores oportunidades tenían para el acceso a la educación: de 100 mujeres mayores de 19 años, 40 no sabían leer ni escribir. Pese a esta situación, en el actual gobierno de Evo Morales, Laja ha sido declarado “Territorio libre de analfabetismo”, según datos del Programa Nacional de Alfabetización al 2007. Con programas acelerados de alfabetización se busca la erradicación del *habitus* indígena para convertir

a los comunarios en ciudadanos con visión occidental, cuando en los hechos ellos continúan viviendo su propia cosmovisión.

Todos los Núcleos del Distrito Educativo Laja tienen niveles inicial, primario y secundario, a excepción del Núcleo Ticuyo. El gráfico siguiente muestra el número de unidades educativas de cada Núcleo. Mientras que en Laja, capital de sección, sólo una Unidad Educativa ofrece nivel secundario, en el Núcleo Cantapa existen tres colegios.

Gráfico 1. Cantidad de unidades educativas, niveles y núcleos



Fuente: Dirección Distrital de Educación, 2005.

La sede del Núcleo Educativo Cantapa se ubica en la comunidad del mismo nombre. Su composición se explica en el Cuadro 4.

Según muestra el cuadro, la cobertura del Núcleo abarca siete comunidades, comprendidas en seis Unidades Educativas Seccionales (S) y un Establecimiento Central (C). Dos de las Unidades Educativas Seccionales (SB), Callamarca y Sacacani, ofrecen hasta el último curso del nivel secundario, por lo cual se constituyen en Subnúcleos y cuentan con un director propio, aunque son dependientes del Director de Núcleo. Asimismo, tres Unidades Seccionales cuentan con el nivel inicial y otras cuatro son multigrado.

Cuadro 4. Establecimientos y cobertura del Núcleo Cantapa

Nº	Unidad Educativa	Tipo	Localidad / Comunidad	Niveles de atención	Nº grados	Distancia al núcleo (km)
1	Ismael Montes	S	Cantapa	SEC	4	0,001
2	Gualberto Villarroel de Sacacani	SB	Sacacani	INI, PRI, SEC	13	15
3	Cantapa	C	Cantapa	INI, PRI	9	0,001
4	Callamarca A	SB	Callamarca	PRI	8	4
5	Kentupata	S	Kentupata	INI, PRI	6	10
6	Querqueta	S	Querqueta	INI, PRI	7	7
7	Villa Rosario de Arapata	S	Arapata	PRI	5	6
8	Yanamuyo Alto	S	Yanamuyo Alto	PRI	6	8
9	Callamarca B	SB	Callamarca	SEC	4	4

Fuente: Dirección Distrital Laja.

1.6. Organización

El sistema organizativo de la *marka* Cantapa está compuesto por cuatro instancias de autoridades —Concejo de Mallkus, Concejo de Jilaqatas, Concejo de Kamani y Junta Escolar—, cuyas funciones son específicas fuera y dentro de la comunidad, y para el área educativa. Hay que enfatizar la unidad y nivel de coordinación que existe entre los cuatro cuerpos de autoridades a la hora de la toma de decisiones. A nivel regional, estas instancias son parte del Consejo Regional Qhapaq Umasuyu, a su vez miembro del Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ).

Las determinaciones se toman en consenso amplio, no sólo de los miembros de los cuerpos de autoridades sino de toda la *marka*. Justamente con el objetivo de coordinación es que el día 15 de cada mes se realiza una reunión a la que todos los comunarios tienen la obligación de asistir, al menos un o una representante por familia y especialmente las autoridades en ejercicio. De hecho, la asistencia es controlada mediante un sistema de tarjetas y sanciones, a cargo de los Jilaqata o *P'iqi* (Cabeza) de cada Ayllu; incluso la impuntualidad amerita sanción.

Desde su función, cada autoridad actúa en cuanto le corresponde. La lógica responde a la obligación de prestación de servicio a la comunidad que deben cumplir todos los comunarios y comunarias por el usufructo de la tierra.

Otros principios fundamentales que se deben respetar para el ejercicio de los cargos de autoridad son: el *muyu* (rotación) y el *thakhi* (camino). En el primer caso, los cargos van rotando y se los debe asumir por turnos sucesivos. Cada miembro de la comunidad, desde que se hace *jaqi* —al conformar una pareja y, consiguientemente, una familia— tiene la obligación de seguir un *thakhi*, o camino de prestación de servicios a la comunidad, lo cual implica empezar de abajo, según el turno, hasta llegar a los cargos mayores. En este caso, el inicio del *thakhi* se inicia con los cargos de Junta Escolar, enseguida vienen las variantes de Kamani; luego se puede ser Jilaqata y sólo entonces se está habilitado para ingresar al Concejo de Mallkus o Sullka Mallkus, dentro el cual también se asciende desde las comisiones hasta el cargo mayor.

Concejo de Mallkus

El Concejo de Mallkus, que constituye la mayor jerarquía de autoridad de la *marka*, se halla conformado por diez parejas de Mallku y Mama T'alla que ejercen sus cargos de autoridad *chacha-warmi*, en pareja, durante un año calendario, a partir de cada 15 de mayo. Su composición es la siguiente:

- Un Sullka Mallku de Marka y Mama T'alla de Marka.
- Tres Mallku y Mama T'alla de Ayllu Saynata.
- Tres Mallku y Mama T'alla de Ayllu Taypi.
- Tres Mallku y Mama T'alla de Ayllu Quani.

Sus funciones son de carácter externo; es decir que bajo su responsabilidad recae la mediación con instancias supracomunitarias, de nivel municipal, departamental, regional, nacional e internacional. Internamente, cada Mallku se suma a una comisión específica.

Concejo de Jilaqatas

Este Concejo se halla integrado por siete parejas de Jilaqata y T'alla o Mama Jilaqata. De la misma forma que los anteriores, ejercen sus cargos en pareja, durante un año, a partir del 15 de octubre. En este caso, sus funciones se especializan en la gestión al interior de la comunidad, tanto en actividades sociales como económico-productivas; en consecuencia, junto a los Kamani, son las autoridades más importantes de la *marka*.

Esta instancia sirve de nexo entre el Concejo de Kamani y los Mallku, a la vez que con la comunidad. Se halla integrada de la siguiente manera:

- Un Jalja Jilaqata y Mama Jalja Jilaqata.
- Dos Jilaqata y Mama Jilaqata del Ayllu Quani.
- Dos Jilaqata y Mama Jilaqata del Ayllu Taypi.
- Dos Jilaqata y Mama Jilaqata del Ayllu San Pedro.

A su vez, para efectos de mayor organización, entre los Jilaqata de cada ayllu, se nombra un responsable de los habitantes de la parte de arriba y otro de los que habitan la parte de abajo del pueblo, los llamados *P'iqi*.

Concejo de Kamani

Éstos se constituyen en autoridades exclusivamente encargadas del cuidado de la producción agrícola; de manera que su gestión se extiende durante seis meses de intenso trabajo, por el periodo comprendido entre octubre hasta abril del siguiente año.

Bajo ese marco, este cuerpo de autoridades se halla integrado de la siguiente manera:

- Un Tata Yapu Mallku y Mama T'alla.
- Un Tata Jilaqata Kamani y Mama Kamani.
- Un Tata Lanti Kamani y Mama Kamani.
- Un Tata Qilqa Kamani y Mama Kamani.
- Un Tata Jalja Kamani y Mama Kamani.
- Un Tata Qulqi Kamani y Mama Kamani.
- Dos Tata Kamani y Mama Kamani.

Cabe destacar que las funciones de los Kamani se deben ejecutar en coordinación estricta entre las siete parejas y el Yapu Mallku y Mama T'alla; todos estrictamente guiados por un *yatiri*, comúnmente llamado "maestro" o "Tata maestro", quien goza de mucho respeto entre la comunidad.

Las niñas de Cantapa no están al margen de todas las prácticas rituales, ceremoniales y/u organizativas que se realizan bajo el cuidado de los diferentes Concejos de autoridades. De hecho, participan de modo tácito en la cotidianidad de la *marka* y, en buenas cuentas, son socializadas sin mayores formalidades; en más

de los casos, las niñas acompañan a sus madres para ayudar en las diferentes actividades.

Junta Escolar

La Junta Escolar se halla compuesta por 15 miembros —uno para cada curso—, responsables de velar el proceso y la gestión educativos; como mandato de la comunidad, tendrían que supervisar sobre todo la calidad de la enseñanza que se imparte, pero no siempre ello les es posible, debido a las trabas de los maestros. Su área de acción son los temas inherentes al contexto educativo. Se compone de la siguiente manera:

- Un Presidente de la Junta Escolar (elegido de entre los cinco del ayllu de turno).
- Cinco miembros de la Junta Escolar del Ayllu Saynata.
- Cinco miembros de la Junta Escolar del ayllu Taypi.
- Cinco miembros de la Junta Escolar del Ayllu Quani.

Estos cargos se ejercen por el lapso de una gestión académica, es decir durante un año lectivo y se podría decir que han sido "comunalizados" o apropiados por la *marka*. Si bien la Junta Escolar rompe el esquema originario por el hecho de que los cargos no se ejercen en pareja y no necesariamente se asumen por turno, sino también voluntariamente, esta instancia efectivamente es convalidada como el nivel inicial del *thakhi* en la prestación de servicios a la comunidad. Internamente también se hallan organizados en diferentes comisiones administrativas y de trabajo. Cabe enfatizar que bajo ninguna circunstancia actúan de manera independiente sino en estrecha coordinación y hasta supeditados a la comunidad y su estructura de autoridades.

2. La Escuela Cantapa

La Escuela Cantapa se constituye en el establecimiento central del Núcleo del mismo nombre y ofrece servicios a la población en edad escolar, desde el nivel inicial hasta octavo de primaria, contando con dos paralelos (A y B) en los cursos tercero y cuarto. Para el nivel secundario, la comunidad dispone del Colegio Ismael Montes.

2.1. Plantel docente

El plantel docente de la Escuela se encuentra conformado por un Director y 12 profesores rurales titulados, la mayoría de los cuales proviene de la cultura aymara. Asimismo, es parte del plantel el portero del establecimiento.

El director

El profesor Juan Córdova es el actual Director del Núcleo Educativo Cantapa (2010) y bajo su mando se encuentran el Colegio Ismael Montes y la Escuela Cantapa, ya que ambos establecimientos están en la misma comunidad. Lo que quiere decir que además de velar por la gestión académica en Cantapa, es también responsabilidad suya el supervisar el buen funcionamiento de las unidades educativas seccionales.

El Director ocupa el cargo desde la gestión 2009, cuando le fue asignado, según compulsa, por el periodo de tres años. Su lengua materna es el aymara y su lugar de residencia es la ciudad de El Alto, desde donde se moviliza a Cantapa los lunes por la mañana, indefectiblemente, para pernoctar dos o tres noches en la comunidad y retornar, dependiendo de su agenda de actividades.

Normalmente, desarrolla sus funciones en su oficina de Cantapa, y una vez al mes o cada dos meses "hace supervisión" en cada una de las unidades educativas seccionales, a objeto de controlar el trabajo de los profesores así como el buen funcionamiento de los establecimientos en general. En condiciones extraordinarias, tras recibir quejas de las Juntas Escolares o los padres de familia, debe también darse cita en el lugar al que ha sido convocado a objeto de solucionar las situaciones que hayan motivado la denuncia, aplicando los reglamentos correspondientes. Los traslados, en su mayoría, los realiza en bicicleta como el medio más práctico para movilizarse, pues no cuenta con presupuesto que cubra gastos de transporte vehicular. La escuela más lejana es la de Kentupata, el viaje de ida y vuelta en bicicleta lleva de dos a tres horas; esta comunidad no tiene transporte público diario:

> A mis inspecciones yo voy en bicicleta, porque no tenemos otro presupuesto. Con la Reforma había buena intensión para que cada escuela tenga un cuadratrac con presupuesto adicional para gasolina… pero ahora hay que perder mucho tiempo en movilizarse incluso siete horas hay que caminar a algunas comunidades

> lejanas, porque es mi función supervisar (Profesor Juan Córdova, agosto de 2010).

Cada quincena, los docentes tienen la obligación de presentar al Director su programa de temas a desarrollar en clases durante los siguientes días, en base a un esquema de contenidos curriculares preparado anualmente, de acuerdo al nivel que corresponda:

> Tenemos un programa anual que elabora cada docente para sus tres trimestres… se hace una repartija de los contenidos… cada dos semanas me presentan sus actividades preparadas con sus estrategias, metodologías. Todo pasa por mi aprobación y visto bueno, eso es lo que se desarrolla en el curso (*Ibid.*).

Hay que advertir que los programas que elaboran los profesores son realizados bajo los referentes pedagógicos urbano-occidentales y en ningún caso se toma bibliografía que refiera a la realidad andina.

Además de sus funciones académicas de dirección y supervisión, el profesor Córdova debe realizar actividades de gestión administrativa, pues su unidad educativa no cuenta con personal de apoyo, secretarial ni de regencia; a diferencia de los establecimientos urbanos. Igualmente, a convocatoria del Director Distrital, tiene la obligación de asistir a reuniones de coordinación o eventos de capacitación o socialización de información, de carácter local o regional, los mismos que se realizan en Laja, La Paz u otros sitios; ello también le dificulta estar a tiempo completo en la sede de sus funciones. En su ausencia, uno de los profesores debe ocupar su lugar como "director de turno".

Los maestros

De los 12 profesores de nivel primario, cinco son mujeres y seis son hombres. Entre ellos, una maestra enseña en el nivel inicial; diez, en cada uno de los cursos del nivel primario y existe una profesora exclusiva para impartir las clases de Religión. Para Educación Física, la Escuela recurre al profesor del nivel secundario. El resto de las materias están enteramente a cargo de los docentes de cada curso.

Todos son profesores rurales titulados y hablan aymara, excepto una maestra que es de Cochabamba y es quechua, pero —según ella misma sostiene— ya entiende el aymara; o sea que el idioma no representa inconveniente en sus labores de enseñanza. La mayor parte de los docentes pernoctan en Cantapa de lunes a viernes, pues cuentan

con habitaciones propias, asignadas por la comunidad al inicio de la gestión. Por otro lado, el transporte público ingresa a la comunidad sólo una vez por día, antes de las 7.00. Algunos profesores que cuentan con vehículo propio, eventualmente, retornan a La Paz día por medio, no obstante que cada cual cuenta con una vivienda independiente, asignada por la comunidad.

Los profesores tienen la responsabilidad de desarrollar los contenidos curriculares previamente preparados y programados, en sus respectivos cursos, de lunes a viernes, entre las 9.00 y las 13.00. Asimismo, con carácter semanal, deben cumplir el rol de "profesor de turno" o "director de turno", lo cual implica asumir funciones de reemplazo en ausencia del Director; coordinar las actividades cívicas que correspondan durante ese periodo de tiempo; asistir en las labores administrativas y de regencia de la Escuela; controlar que se cumplan los horarios de clase y descansos (tocando el timbre de cambios de hora), entre sus labores más importantes.

En ocasiones especiales, como los desfiles cívicos, su asistencia y participación es obligatoria. Extraordinariamente, a convocatoria de la Dirección Distrital, también concurren a actividades extracurriculares de orden pedagógico, como eventos de capacitación y/o de socialización, como campeonatos deportivos.

Al finalizar cada trimestre, convocan a reuniones con los padres de familia, a efecto de informar sobre el desempeño de los alumnos y/o las necesidades que los mismos pudieran tener en sus actividades curriculares.

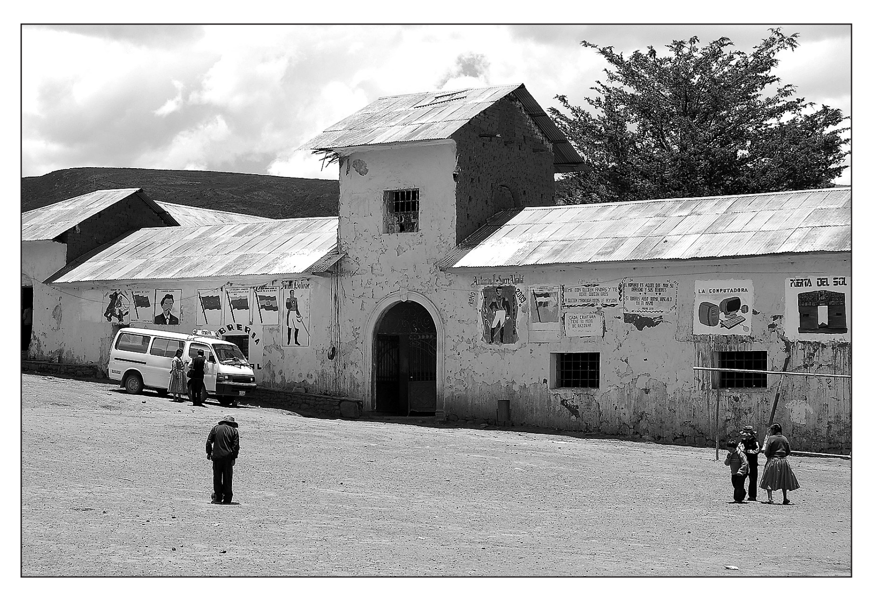
2.2. Predio Escolar

La infraestructura educativa de la Escuela Cantapa se encuentra en la misma población y los alumnos pasan clases en ambientes relativamente adecuados. También se cuenta con un laboratorio de computación y una biblioteca.

La Escuela

El 1983 se refaccionó la casa de hacienda y sus ambientes sirvieron como las primeras aulas. Un año después se edificó la Escuela con el financiamiento de Plan Altiplano. En 1986, se construyeron cuatro aulas más y al año siguiente, la cancha multifuncional. El año 2001, se levantaron otras dos aulas, también financiadas por Plan Altiplano.

El año 2002, se construyó cuatro aulas más con fondos de la Participación Popular. El 2008, con recursos propios del municipio, se logró construir otras dos aulas, con lo cual se alcanzó a cubrir el número necesario para el funcionamiento independiente de cada uno de los cursos de los niveles inicial, primario y secundario.



Frontis del Núcleo Educativo Cantapa (Foto: Yamila Gutierrez).

Cabe notar que los pobladores señalan que todas las obras fueron construidas por ellos mismos, pues el apoyo recibido sirvió exclusivamente para la compra de materiales. En esa misma lógica, los comunarios decidieron destinar los recursos del "desayuno escolar" de la presente gestión para construir el tinglado del coliseo multifuncional.

En ese contexto, lo que en otros tiempos fue una casa de hacienda, al presente se mantiene en pie, aunque no del todo conservada, reconvertida en infraestructura educativa. Algunos de sus ambientes se usan para la oficina del Director, para la sala de computación, para habitaciones de maestros y también se ha habilitado una cocina para preparaciones en fechas festivas.

La sala de computación, que se ubica contigua a la dirección, cuenta con 22 equipos de computación, de los cuales cuatro se hallan en desuso por falta de mantenimiento. Así lo refleja el siguiente testimonio:

> Tenemos equipos de computación provistos por el municipio, pero no hay personal de mantenimiento. Ahora tengo 22 computadoras en la sala de computación, pero cuatro ya no funcionan. Por lo menos cada dos meses necesitamos personal de mantenimiento. Los alumnos de secundaria pasan computación, y los profesores nombrados asesores dan clases, pero no hay un especialista, entre nosotros tenemos que repartirnos (Profesor Francisco Laura, julio de 2010).

Los equipos fueron provistos con recursos del municipio. A ellos tienen acceso los alumnos del nivel secundario, quienes una vez a la semana pasan clases de computación, impartidas por el mismo Director u otros profesores que requieran completar su carga horaria.

El patio exterior del predio de la ex hacienda es ahora conocido como "la plaza" de la comunidad y funciona como el patio del colegio. En este sitio se llevan a cabo todos los actos cívicos, la formación de inicio de jornadas escolares y es también espacio de esparcimiento durante las horas de recreos.

En el sector perpendicular superior al frontis están ubicadas las aulas de los cursos sexto, séptimo y octavo del nivel primario, y todas las del nivel secundario; adjunto se encuentra el ambiente de la biblioteca.

Por cierto, la biblioteca se encuentra en una sala exclusivamente construida para ese uso con financiamiento de la institución Plan Internacional. Cuenta con bibliografía básica, sobre todo para el nivel primario, y algunos recursos pedagógicos como láminas de mapas nacionales y mundiales, un globo terráqueo; pero carece de textos especializados, salvo los de la Reforma Educativa. Llama la atención que la biblioteca se mantiene bajo llave, a cargo del portero; ni la bibliografía ni los otros materiales están a libre disposición del alumnado, sino que se prestan a requerimiento estricto de los maestros. Durante las clases, no es frecuente el uso de los textos; no hemos podido advertir que los profesores recurran a libros de la biblioteca para elaborar sus programas; lo que más se utiliza son los mapas y algunos cuadros.

En el frontis de la ex casa de hacienda, a ambos lados de la puerta de ingreso, se puede apreciar pinturas de notables figuras masculinas y símbolos del espectro republicano: en el lado derecho, Simón Bolívar, la bandera nacional, dos banderas departamentales y el retrato de Eduardo Avaroa; y en el lado izquierdo, la imagen de Antonio José de Sucre.

En el lado superior de la plaza, delante de las aulas del nivel secundario, se levanta una especie de plataforma, a manera de púlpito o escenario, donde tienen lugar las actuaciones y desde donde se dirigen los actos cívicos. Llamativamente, en la pared de fondo se encuentran tres imágenes simbólicas del espíritu indígena de la comunidad: en la parte central, delante de una tricolor boliviana, se aprecian una *chakana,* o cruz andina, y una *wiphala*; y a los costados, la pintura de una campesina atacando a un español y la de un indígena en la misma actitud, en representación de los líderes originarios Bartolina Sisa y Tupaj Katari. Asimismo, al lado del escenario destacan tres mástiles donde se izan la bandera nacional, al centro, y la *wiphala,* a la izquierda. En tres ocasiones que pudimos apreciar, en lunes, una niña izó la *whipala* y un niño, la tricolor.



Hora Cívica en la Escuela Cantapa (Foto: Yamila Gutierrez).

En la parte inferior, paralelas a la plaza y separadas de ella por una especie de callejón de tierra, se encuentran las aulas de los primeros dos ciclos del nivel primario, ubicadas en forma de "L" alrededor de una cancha de cemento. La cancha cuenta con arcos de fútbol y de baloncesto, y con tres niveles de graderías para espectadores. Todo este espacio es conocido como el patio de la escuela. Las construcciones

antiguas, donde desde un inicio se habilitaron las primeras aulas, están cercadas por medianas pilas de piedra, en los lados inferior y derecho, que comunican a una casa vecina y a la calle principal de la comunidad, respectivamente.

Los dos patios se hallan divididos por los cursos, pues no existen puertas, rejas ni cercos que encierren los ambientes, ni siquiera hacia la calle principal de la comunidad. Indistintamente, o de manera compartida, ambos espacios son usados tanto por alumnos y alumnas de primaria como de secundaria.

En la parte superior del patio de la escuela, paralelas a las aulas de secundaria, se encuentran las aulas de los cursos segundo, tercero y cuarto; y delante de éstas, un espacio de tierra donde se halla un antiguo mástil. En el espacio perpendicular derecho, fuera de la cancha, hay un espacio de tierra donde se ha habilitado un pequeño parque infantil, con resbalín, pasamanos y arcos metálicos. Al lado izquierdo, se encuentran las aulas de quinto, primero e inicial.

Por último, en uno de los extremos inferiores de la plaza, en el lateral izquierdo —casi en medio de los dos patios, cerrando el callejón— se encuentran los sanitarios con dos ingresos que se comunican entre sí. Un sector es para mujeres y otro para varones, sin embargo, no cuentan con especificaciones precisas de cuál es para cual.



Escenario de la Escuela Cantapa (Foto: Yamila Gutierrez).

Las aulas

La mayor parte de las aulas de la Escuela son rectangulares; tienen un tamaño aproximado de cuatro por tres metros, piso de cemento, ventanas contiguas y frontales a la puerta de ingreso, y tragaluces en la parte central del techo. Este último detalle, si bien brinda claridad y temperatura cálida que combate el frío clima de la región, algunas veces concentra demasiado el calor y torna sofocante el ambiente, especialmente cerca al mediodía.

Todas las aulas cuentan con un pizarrón para tiza, fijado en la pared lateral más angosta o perpendicular a la de la puerta. Por lo general, la mesa del o la profesora se ubica delante de la pizarra, frente a la puerta de ingreso. En algunos casos, cerca a la mesa se encuentra un estante o pequeño armario, donde se guardan diferentes materiales para elaborar trabajos manuales o los cuadernos de los y las estudiantes. De los diez cursos, cinco conservan dentro el aula un bañador y un balde plásticos pequeños, así como un espejo mediano colgado en la pared; los que se usan después de elaborar trabajos manuales.

Las cornisas interiores de las ventanas, muchas veces sirven también como base para colocar materiales o trabajos realizados manualmente. En nuestras visitas, en el aula del nivel inicial se exhibían botellas de plástico cortadas por la mitad, que en su interior guardaban tapa coronas de refresco y cerveza. En los cursos tercero y cuarto colocaban plantas en botellas de plástico, a manera de macetas, y cada estudiante reconocía una como su propiedad y se encargaba de cuidarla sacándola al sol con frecuencia y regándola.

En las paredes de todos los cursos, unos más que otros, se puede observar cuadros elaborados manualmente en pliegos de papel resma y cartulina, con diferentes motivos, diseños, símbolos, figuras, formas y colores. La mayor parte de estos trabajos tienen referencia a la cultura urbana y muchos de ellos aluden a personajes de historietas de la televisión.

Podemos decir que las ilustraciones fijadas en las paredes, en la mayor parte de los casos, son parte de lo que queda de la Reforma Educativa en las aulas, especialmente por su orientación en base a los “rincones”. Todo depende de la disposición del o la maestra para mantener o renovar los cuadros. De hecho, en su momento, todos los cursos contaban con los rincones temáticos.

Lo propio sucede con el mobiliario dentro de las aulas. Las mesas hexagonales y sillas individuales quedan como legado de la Reforma,

en la medida de las posibilidades, claro está, pues de los diez cursos de primaria, sólo los de primero a quinto mantienen las mesas y sillas para el total de sus alumnos y otros combinan mesas y pupitres; en cambio, las aulas de sexto a octavo únicamente conservan los pupitres bipersonales. En el nivel inicial, cada alumno ocupa un pupitre individual.

3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Diariamente, las jornadas escolares se inician con la formalidad de actos protocolares como la "formación" y eventualmente se desarrollan los "actos cívicos". En ambos casos, todos los alumnos tienen la obligación de estar presentes, sea como espectadores o protagonistas.

3.1. Formación

Este protocolo tiene lugar cada mañana, antes de entrar a las aulas, tras sonar el timbre de ingreso, a las 9.00. Consiste en la concentración de todos los alumnos y alumnas en el patio del colegio. Las niñas forman en filas separadas y paralelas a las de los niños, de acuerdo a la estatura, de pequeñas a grandes. El orden de las filas, todas con vista al escenario, es de acuerdo al nivel, comenzando a la derecha con el nivel inicial y contiguamente los demás cursos.

El profesor de turno se encarga de dar las órdenes de movimiento al colectivo formado: "Alumnos, firmes", "tomar distancias", "a discreción, marchen…", con el característico rigor militar a la tropa de soldados. Ante su voz, todos ejecutan la acción correspondiente, debiendo uniformar su paso y movimientos, como si el objetivo fuera "igualarse" todos en una sola figura.

En esa línea es que se puede entender que todos los alumnos deben vestir uniformes escolares; en el caso de las niñas: chompa de color azul pastel, abierta y con botones centrales, con delgadas rayas blancas en los bordes delanteros, puños y cintura; además de blusa blanca y pollera color oscuro, todas portan bolsas o *awayu*, donde llevan sus cuadernos, útiles escolares y meriendas. Los lunes, una mayoría viste el uniforme, pero los siguientes días tienden a usar sólo la chompa con polleras de diferentes colores, en los tonos de moda, y lo propio con la blusa. Eso sí, sólo en ocasiones especiales, como los desfiles, usan zapatos, pues el resto del tiempo calzan abarcas. Nótese que la vestimenta típica de las mujeres en la región comprende también

una manta, no chompa, pero por motivos del uniforme, prácticamente ninguna de las niñas lleva manta. Ni qué decir del nivel inicial, cuyo uniforme, para niños y niñas, consiste en conjuntos deportivos color verde petróleo y sombreros color verde camuflado, casi forzando el desuso de la pollera en las niñas.

En caso de no haber hora cívica, tras unos cuantos movimientos o cambios de posición, la última orden es: "marchar a sus cursos", e inmediatamente los alumnos se desconcentran a sus respectivas aulas, respetando las filas y de acuerdo al orden de formación.

3.2. Actos cívicos

Los actos cívicos, que tienen lugar en espacios de tiempo de las jornadas escolares, están dedicados a la conmemoración del sentido de patriotismo así como de determinadas fechas relevantes a nivel local y nacional.

La hora cívica

A primera hora de cada lunes, para iniciar la semana, se lleva a cabo una hora cívica. Este acto se realiza también en diferentes fechas conmemorativas a nivel local, departamental, nacional y, más recientemente, global. El desarrollo de cada evento depende de la iniciativa y los recursos con que cuenten los profesores encargados de cada fecha.

Los lunes de cada semana, alrededor de una hora previa al ingreso a las aulas es dedicada a un acto cuyo programa es especialmente preparado por un profesor asignado. La ceremonia se lleva a cabo en el patio de la Escuela, en presencia de estudiantes, maestros, Director y otras autoridades escolares. En el caso de Cantapa, el acto es conducido por un alumno o alumna del último curso de secundaria, guiado por el profesor/a de turno.

Este ritual cívico escolar es cuasi cívico militar, en tanto reactualiza la estructura autoritaria de la sociedad boliviana: cuanto más quietos están los alumnos, más complacidos se muestran los profesores. El hecho de que los niños tengan que formar por "orden tamaño", promueve a que internalicen la jerarquía como algo natural, al igual que las entonaciones de las marchas castrenses. El papel central de los símbolos estatales, tales como la bandera, los himnos patrios y las vivas, refieren a la universalidad de los valores y en esa universalidad no caben los de Cantapa pues pierden su individualidad-colectiva. Así, la escuela se constituye en el mejor instrumento de transformación

de la subjetividad de los niños y de las niñas. Lo mismo se podría decir de los discursos que se ofrecen cada lunes, cuyo objetivo es la enseñanza del "valor cívico" abstracto. Los alumnos los repiten de memoria, sin entender absolutamente su significado; por lo mismo, resultan tan aburridos, que después de 15 minutos los niños y las niñas empiezan a causar desorden, murmuran entre ellos o juegan. Estas y otras acciones, bien se podrían entender como el arma de los débiles que se revelan y subvierten el orden.

Un programa tipo de hora cívica comprende el desarrollo de los siguientes números:

– Iza de la bandera nacional, a cargo de un alumno o alumna designado por alguna característica de buen comportamiento. Un niño iza la bandera tricolor y una niña la *wiphala*. Paralelamente, todos entonan el Himno Nacional de Bolivia en castellano y con el acompañamiento musical de una radio. Un estudiante del último curso de secundaria hace de "maestro de ceremonia" y un profesor, generalmente el de Educación Física, ubicado frente a los alumnos, guía con las manos el ritmo de la entonación.
– Palabras a cargo del Director del establecimiento.
– Palabras alusivas a la fecha, a cargo del profesor/a de turno.
– Representaciones musicales, declamaciones o actuaciones, preparadas por diferentes alumnos destacados en cada área, tanto en idioma castellano como en aymara y quechua, según programa de la fecha. Este hecho no necesariamente significa la valoración del idioma aymara; más bien, se trata de una efectiva instrumentalización, por cuanto se halla impostado sobre la matriz civilizatoria colonial.
– Tribuna Libre. Cualquiera puede pensar que se trata de un proceso participativo, cuando más bien supone una participación selectiva, puesto que el tiempo no alcanza para todos. Aunque, de cuando en cuando, el rol se suele subvertir con la participación espontánea de los niños osados que presentan algún número propio de la cultura aymara.

Otros motivos para estos actos son las fechas de aniversarios departamentales o días festivos, como el día de la madre, día del padre, día del maestro, día del niño o el día del estudiante, entre otros. Estas fechas sí tienen relevancia en la escuela, pero no así en la comunidad, donde pasan desapercibidas, sin pena ni gloria.

Los desfiles

Tradicionalmente, son motivo de desfile y festejos cívicos las fechas del 2 y 6 de agosto; mas no así el aniversario departamental, pues se considera que esta conmemoración corresponde a las áreas urbanas.

El 2 de agosto, Día del Indio, es una de las fechas más importantes del calendario escolar y de la comunidad en general. En la *marka* Cantapa se celebra con mucho fervor y dedicación, a veces más que el mismo día del aniversario patrio. El desfile no es protagonizado sólo por estudiantes y maestros, sino también por los cuerpos de autoridades originarias, organizaciones productoras y la comunidad en general. Se suman también autoridades invitadas especialmente para la ocasión.

Bajo ese marco, la jornada del 2 de agosto se inicia con breves palabras de presentación, a cargo del Director, para continuar con una competencia de demostraciones de educación física a cargo de los niños y niñas de cada curso de la escuela central, del colegio y las escuelas asociadas. Cabe notar que en la presentación de cada número a ser desarrollado por los alumnos, se emiten mensajes como:

> "Recordando a la Escuela Experimental de Warisata, Gualberto Villarroel, Germán Busch", "nosotros somos aymaras", "vivimos en el Estado plurinacional", "recordando a Nicolás, Dámaso y Tupaj Katari", "la Universidad Tupaj Katari en Warisata", "Colegio Ismael Montes", "en honor del campesino boliviano", "1931, recordando a Elizardo Pérez/Avelino Siñani", "la Reforma Agraria de 1953" (Cantapa, 2 de agosto de 2010).

Según se puede advertir en las frases citadas, prácticamente todos los mensajes aluden a figuras históricas masculinas; dicho de otro modo se trata de actos de rituales de subordinación.

Niños y niñas de cada curso participan, debidamente uniformados, mostrando diferentes coreografías gimnásticas. Tras finalizar las presentaciones, todos se reconcentran en el punto de partida, que es el ingreso a la comunidad, y se da inicio al desfile encabezado por las autoridades mayores de la *marka*, que se desarrolla con el siguiente orden:

- Sullka Mallku de *Marka* portando el estandarte del Concejo de Mallkus, y Mama T'alla portando una *wiphala*.
- Director del Núcleo en la parte central, y a sus costados los Directores de Turno y Distrital, con ternos color oscuro, corbata y camisa blanca.

- Concejo de Mallku y Mama T'alla, vistiendo trajes originarios en similares tonos y portando sus respectivos símbolos de autoridad: ternos de bayeta, ponchos, chalinas, chicotes, chuspas, abarcas, *ch'ulu* y sombreros, los hombres; y las mujeres: polleras y chaquetas de bayeta, rebozos de *awayu*, *q'ipi* cargados en la espalda, *tari* en la mano, abarcas y sombreros.
- Concejo de Jilaqata y Mama Jilaqata, a la cabeza del Jalja Jilaqata, portando su estandarte y su Mama Jalja Jilaqata con una *wiphala*; respectivamente ataviados con similares vestimentas que los Mallku pero en diferentes colores y con su simbología propia.
- Concejo de Kamani y Mama Kamani, a la cabeza del Yapu Mallku, también visten y portan sus propios símbolos de autoridad.
- Consejo de Juntas Escolares, por lo general desfilan con la típica vestimenta de la región. Los hombres con saco color gris, pantalón negro y camisa color natural (marfil), todos de bayeta, abarcas, *ch'ullu*, sombrero, chalina y chicote. Y las mujeres con la misma vestimenta que las Mama T'alla.
- Padres de familia, y comunarios de cada uno de los ayllus con al menos un representante por familia. Todos respectivamente uniformados
- Asociación de Productores Lecheros PIL Andina.
- Asociación de Productores Lecheros ILPAZ.
- Alumnos del Colegio Ismael Montes y Escuela Cantapa, con su banda de guerra.
- Alumnos de las Unidades Educativas Seccionales.

En todo el evento, llama la atención el protagonismo de los hombres sobre las mujeres. Una muestra de ello es que en la formación del Consejo de Juntas Escolares, la única mujer que ocupa un cargo en esa instancia ingresó al final; lo propio pasó con los Productores Lecheros, donde los pocos varones que conformaban el grupo ingresaron en la parte delantera. Otro detalle es que los hombres llevaban la tricolor y las mujeres, la *wiphala*. Durante el acto destacó la música de fondo, con composiciones de protesta de los años 70 y 80 y marchas militares de las bandas de guerra, que bien podrían interpretarse como técnicas civilizatorias.

Tras el desfile, se concentraron en la plaza los diferentes grupos participantes, y en el escenario se desarrolló un acto especialmente preparado para la fecha del "Desfile en honor al Día del campesino boliviano". El programa se inició con la entonación del Himno Nacional de Bolivia. Paralelamente, la iza de banderas estuvo a cargo

de tres hombres: en el mástil central, el Director del Núcleo izó la tricolor nacional; a su lado izquierdo, el Sullka Mallku, la *wiphala*; y al lado derecho, el Jalja Jilaqata, la bandera de Laja. Esta modalidad de izar banderas, incluyendo a la *wiphala*, es de los últimos tiempos y al menos sugiere la pluralidad de símbolos.

Acto seguido, a tono con el espíritu de protesta de la música, el discurso del Director aludió a los siguientes tópicos como motivo de la celebración: "Primero, Escuela Ayllu Warisata (1931). Segundo, Día del Indio. Tercero, Reforma Agraria de 1953". En la parte central de su arenga se refirió: "…al mal llamado indio… la revolución intelectual del indio Elizardo Pérez y su colaborador amawta Avelino Siñani… Hoy estamos viviendo otra revolución, hoy vivimos el Estado plurinacional con Evo Morales…" (Cantapa, 2 de agosto de 2010).

Posteriormente, hicieron uso de la palabra las autoridades originarias e invitados especiales, todos hombres. Por lo general, los discursos de estas autoridades se emiten en idioma aymara, con lo que no necesariamente se alinean con la retórica de los profesores; más bien resaltan la condición social o política del cantapeño(a). Esta situación, que parece no tener mayores connotaciones, expresa el orden colonial de las dos repúblicas.

Pasado el medio día, tuvo lugar un *apthapi* o comida colectiva por grupos de autoridades, de profesores, de unidades educativas, y también de familias. Actos como éste rompen, de alguna manera, la condición civilizatoria de la escuela.

Por la tarde, los niños de cada curso presentaron danzas originarias y/o nacionales. Para finalizar la jornada, las diferentes autoridades realizaron el acto de premiación a los participantes destacados, tanto a nivel de la Escuela Central como de las Escuelas Asociadas.

Resalta en todo el evento el sentido de reconocimiento de la identidad originaria, pues todos los cuerpos de autoridades se presentan imponentes, ataviados con sus vestimentas propias y símbolos de mando; también las niñas y niños que participan en el acto procuran destacar su identidad originaria. Sin embargo, el desfile se desarrolla en una mezcla de valores propios y espíritu cívico, con adaptaciones occidentales, sobretodo de tinte militar; lo cual se nota en el "paso de parada" con que los grupos saludan al palco de honor, e incluso en algunas representaciones escolares de soldados, que remiten a motivos castrenses. Se destaca la participación de las mujeres, por su impecable aunque silenciosa presencia. De pronto, estas complejidades se podrían leer como actos silenciosos de descolonización que contribuyen al cambio de los legados civilizatorios y coloniales.



Niñas en el desfile del 2 de agosto, en Cantapa (Foto: Marcelo Fernández O.).



Mama t'allas en le desfile del 2 de agosto, en Cantapa (Foto: Yamila Gutierrez)

3.3. En el aula

Una vez contextualizado el marco general de infraestructura, plantel docente y actividades de la Escuela Cantapa, nos corresponde ingresar al corazón mismo del sistema educativo: las aulas. Precisamente, allí es donde podemos apreciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la interacción entre sus protagonistas: maestros y alumnos; en nuestro caso, procuraremos enfatizar en lo concerniente a las niñas.

Métodos de enseñanza

Las clases se inician con el saludo entre el maestro y los alumnos. De entrada, el peso militar del profesor se siente mediante varias convenciones, una de ellas es que los estudiantes deban ponerse de pie en cuanto ingresa el maestro o eventualmente el Director, quien exclamará: "¡Buenos días, alumnos!", sin diferenciar entre niños y niñas, para obtener la respuesta: "Buenos días profesor/profesora (o señor profesor)". La siguiente orden es: "Tomen asiento", a lo que los alumnos responden: "Gracias, profesor", dependiendo de cómo lo haya dispuesto el docente desde inicio de clases. Otra regla para los alumnos es quitarse las gorras o sombreros para entrar al aula pues no está permitido pasar clases usándolos. Nada justifica que los niños tengan que sacarse el gorro o *ch'ullu*; debería permitirse su uso, considerando el ambiente frío de las aulas, sobre todo en invierno, y que para los hombres de la comunidad es característico llevar *ch'ullu* bajo el sombrero.

Al inicio de la jornada, tras el saludo, en algunos cursos es habitual que el o la profesora ordene a una de las niñas salir al frente para dirigir dos *Padre Nuestros* que rezan todos los alumnos. En otras aulas, las clases se inician con un diálogo en aymara, que el profesor impulsa sobre algún tema coyuntural o alguna anécdota propia.

En otros cursos, en la puerta de ingreso existe un fichero de control de asistencia, donde cada alumno debe encargarse de volcar su ficha, según su llegada, de manera que los profesores lo tengan en cuenta. En los cursos que no cuentan con este sistema, los maestros llaman lista.

Otra forma de iniciar la clase es con preguntas del maestro: "¿en qué día, mes y año estamos?", "¿en qué parte hemos quedado la anterior clase?", "¿qué número lección nos toca avanzar hoy?" o con la instrucción: "saquen sus libros". En otros cursos, se recurre a dinámicas corporales como el "calentamiento de manos". Estos son ejemplos de tecnologías de transformación de la cotidianidad de los niños, de su *habitus* indígena-campesino, para acentuar el ritmo de vida dictado

por el reloj y el calendario no-agrícola; lo que devela desprecio por los conocimientos propios y el control de la expresividad emotiva y corporal de los alumnos.

Seguidamente, se desarrolla la asignatura que corresponde, respetando las horas y materias establecidas en el horario de cada curso. Como ejemplo, en el Cuadro 5, citamos el horario del sexto curso.

Bajo la premisa de que los maestros son prácticamente "dueños de las clases" y los alumnos tienen la obligación de aprender, cada docente usa el método que mejor pueda facilitar su trabajo para cumplir con su programa curricular aprobado por el Director. Así, son habituales los recursos de la memorización, la repetición, la copia del pizarrón y el dictado; éstos son factores comunes en las clases de las diferentes asignaturas y niveles. Algunas veces, se tiende a reemplazar el pizarrón y la tiza por papelógrafos tamaño resma, previamente elaborados.

Dentro de la memorización y repetición, son usuales las "recitaciones" en la asignatura Lenguaje y Comunicación. En el curso cuarto A, por ejemplo, el profesor fijó en la pizarra un papelógrafo con la letra de un poema de tres párrafos en aymara, titulado: *Munata Yatiq'iri* (queridos niños y niñas), dado a los alumnos y dio la orden de memorizarlo para luego recitarlo. Luego de haber dado a los alumnos un tiempo para aprender el texto, el profesor sacó al frente a cada niño para que recite sin leer. Cuando le tocó el turno a una de las niñas, Laura, se puso nerviosa y se quedó callada, aunque ella había aprendido la poesía pues la repetía completa y sin mirar al pizarrón cuando estaba en su asiento. En la lección, tres niñas se destacaron por ser las que mejor recitaban y las que más querían participar, mientras los demás alumnos se abstenían. Luego de haberla memorizado, todos debían copiar la poesía en sus cuadernos.

Las prácticas de memorización son comunes para conceptos, definiciones o significados de términos. También es usual que los profesores anoten en el pizarrón el título y subtítulos del tema a avanzar y procedan a dictar su contenido. El inconveniente mayor de los ejercicios de "copia" es que si el maestro tiene problemas con su ortografía, los alumnos aprenderán sus errores; a propósito, podemos citar un hecho que se dio en el cuarto curso, cuando el maestro hizo referencia al término experimento y una de las niñas le preguntó: "Profesor, ¿cómo se escribe 'experimento'?"; el docente muy gentilmente se acercó al pizarrón y escribió: "expermento"; u otro docente que escribió "barios" en vez de "varios". Estas son las vías del proceso de "castimillanización", que a la hora en que los comunarios estén en la ciudad tendrá serias consecuencias.

Cuadro 5. Horario escolar del curso sexto, gestión 2010

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-9:30	Lenguaje	Matemáticas	L. comunicación	C. Sociales	L. comunicación
9:30-10:00	L. comunicación	Matemáticas	L. comunicación	C. Sociales	L. comunicación
10:00-10:30	L. comunicación	Matemáticas	L. comunicación	Religión	L. comunicación
10:30-10:45			Recreo		
10:45-11:15	Matemáticas	C. de la vida	C. Sociales	C. de la vida	Matemáticas
11:15-11:45	Matemáticas	C. de la vida	C. Sociales	C. de la vida	Matemáticas
11:45-12:00			Recreo		
12:00-12:30	C. de la vida	E. Física	Tecnología	C. Sociales	Creatividades
12:30-13:00	C. de la vida	E. Física	Tecnología	C. Sociales	Creatividades
			Salida		

En el caso de la lectura, los profesores dan la orden de sacar libros y leer en voz alta repetitivamente. También optan por sacar al frente a los alumnos en parejas —las niñas prefieren salir con pares de su mismo género— y las lecturas se hacen de manera que el docente pueda identificar la rapidez, restando la importancia a la asimilación comprensiva. Algunas veces, es el maestro quien explica el contenido del texto. No se observa en absoluto el cultivo del sentido crítico.

Sin embargo, cuando la situación es complicada para los niños y niñas o no logran asimilar las órdenes, los profesores se molestan y no dudan en alzar el tono de voz, jalar los cabellos o recurrir a golpes con los punteros para replicar las fallas o castigar el incumplimiento: "el profesor de clases tiene un palito cuadrado… pega a los que no hacen caso o a los que son flojos" (Alumna de sexto, Cantapa, septiembre de 2010). Otra estudiante de séptimo argumentaba: "el profesor sabe sacar su *kimsa charani* de su maletín y darnos; una vez a la… le ha hecho llorar" (Cantapa, septiembre de 2010).

Pareciera que los maestros consideran el castigo físico o psicológico como la forma más efectiva de superar las dificultades de los alumnos. Definitivamente, "en el aula se hace lo que el profesor/a dice" y a esta dinámica se va encuadrando a los niños, desde el curso inicial y conforme avanzan de niveles. Así, cuando niñas y niños se encuentran ansiosos por participar en determinado tema, la profesora les pone un alto diciendo: "después van a participar, cuando yo les pregunte ustedes pueden responder".

Recursos pedagógicos

Dependiendo de la asignatura que corresponda impartir, los recursos pedagógicos que emplean los maestros son distintos y dependen de la iniciativa y disponibilidad de cada docente. De hecho, la institución escolar no dispone de materiales de papelería para la elaboración de gráficos o cuadros explicativos. Lo accesible en el establecimiento para apoyar a los profesores son algunos mapas geográficos, libros básicos, globo terráqueo e instrumentos geométricos.

Entonces, todos los cuadros, mapas, gráficos, esquemas y demás ilustraciones que se encuentran fijados en las paredes de los cursos, corren por cuenta de los profesores y algunas veces son elaborados con apoyo de los alumnos. Estos son los recursos pedagógicos básicos a los que acuden los maestros con la idea de que "viendo a cada rato las sílabas, al niño se le quedan grabadas en la cabeza y así aprende a leer" (Profesor Francisco Laura, julio de 2010). Ocasionalmente,

también ordenan a los estudiantes la elaboración de mapas o gráficos; a veces a manera de sanción por haber incumplido alguna tarea.

Los profesores coinciden en que, por las carencias económicas de las familias de los alumnos, es dificultoso pedirles que compren libros; en ese ámbito, la Reforma Educativa colaboraba bastante, al proporcionar los textos. Los docentes señalan que incluso para ellos, eran de gran ayuda, ya que con los "Módulos" no había ni necesidad de preparar cada clase.

En ese marco, los maestros recurren a textos básicos, aunque quizá exageradamente pues en sexto curso leen *Fábulas de Esopo* o el libro *Coquito*, lo que el profesor justifica diciendo que este material bibliográfico está "de acuerdo a la capacidad de comprensión que tienen los alumnos". Sin embargo, en el curso tercero, además del libro básico se lee también periódicos.

Aunque no de manera frecuente, los profesores usan referentes del lugar, como las plantas vivas, para sus explicaciones. Como se ha dicho, todo depende de la iniciativa del maestro. En el cuarto curso, por ejemplo, para explicar el tema de la gravedad, el profesor construyó una balanza con pequeños palos y un globo, que infló para pesar objetos familiares para los niños.

Otras veces, los mismos alumnos deben llevar los materiales para que el profesor les indique su uso. Así, en la materia de Tecnología, el maestro enseña a tejer a las niñas, lo cual es nominal pues en realidad sólo supervisa el avance del trabajo pues ellas aprenden esta actividad ya en sus casas, incluso de manera más especializada, como en el caso de los *awayu*. Los hombres, por su parte, aprenden bordados, realizando manteles para mesas o tapetes con mucha dedicación. En general, las niñas ya han aprendido estas habilidades en el hogar de manera sistemática, pero para los educadores estos saberes no tienen valor pedagógico.

Uso del aymara

Los profesores desarrollan las clases en idioma castellano, pero recurren al idioma aymara de manera instrumental para explicar los contenidos y lograr una mejor comprensión de sus alumnos. Especialmente en los primeros cursos, el aymara es muy útil también para socializar y distensionar la relación entre maestros y estudiantes. No correspondería, entonces, hablar de una educación bilingüe.

Desde que los niños ingresan al aula, el saludo es en castellano: "Buenos días niños", oyen y deben responder también en este idioma.

Durante una clase en el curso inicial, la profesora presentó el dibujo de una gallina y la nombró como tal en castellano. Mas cuando preguntó: “¿qué es?”, uno de los niños respondió: “huallpa” —gallina, en aymara—. Entonces, la profesora replicó: “no se llama así, se llama gallina” (septiembre de 2010).

En los siguientes cursos, el problema mayor para los niños de Cantapa se presenta a la hora de aprender a escribir y, consiguientemente, a leer; pues tienden a confundir o no diferenciar la vocal “i” de la “e” y la “u” de la “o”. Definitivamente, aquí el origen de la confusión radica en la contradicción con su lengua nativa, ya que en el aymara no existen las vocales “e” ni “o”.

En este marco, la materia de Lenguaje no es precisamente la más apreciada, a diferencia de Matemáticas. Las niñas sostienen que no les gusta Lenguaje porque se confunden al escribir y también en la pronunciación de las palabras con acento. La cuestión es que éste no es sólo un problema de los alumnos sino también de los profesores cuya lengua materna es el aymara, especialmente en cuanto se refiere a la pronunciación.

Conforme van subiendo de nivel, las clases se desarrollan dando mayor énfasis al castellano. Los profesores insisten en comunicarse en castellano en todo momento, mientras que los alumnos, especialmente las niñas, siempre recurren a su idioma materno.

Entre primero y cuarto, los profesores preguntan, ordenan o afirman en castellano y los alumnos responden en aymara. La diferencia la marcan algunos niños o niñas que por diferentes motivos familiares han vivido por periodos de tiempo determinados en la ciudad; por cierto, esto les da cierto *status* en el curso, pues al idioma casi siempre se suma una personalidad más participativa y resuelta que la de los demás. Así, en el curso sexto, la niña más popular de la clase dominaba el habla en castellano, aunque no precisamente la lectoescritura de esa lengua, porque había vivido un año en la ciudad, ayudando a sus hermanos en trabajos de costura.

Derrida se pregunta: “¿qué liga la escritura a la violencia?” (1971: 133) y se responde que efectivamente la escritura entraña violencia encubierta. Esta situación se hace mucho más cruenta en un contexto colonial. Tal como se practica, la escritura en las aulas de Cantapa es colonialismo de la subjetividad y opera para controlar el *hexis* corporal de las niñas.

Ubicación de las niñas en el aula

Prácticamente en todos los cursos de la Escuela Cantapa, la preferencia de sitio de las niñas es con su mismo género, particularmente en las aulas que sólo cuentan con pupitres bipersonales. Sin embargo, en especial en el primer ciclo, son los profesores quienes muchas veces disponen el orden de ubicación, de acuerdo a las prioridades que ellos ven necesarias para su mejor desempeño o para facilitarse el trabajo a la hora de desarrollar las clases.

En el nivel inicial, que significa la primera experiencia de interacción de los alumnos fuera de casa, la profesora es quien ubica a los niños y niñas en dos grupos paralelos, sentados frente a frente; toda vez que el aula sólo cuenta con pupitres individuales.

En las aulas del primer ciclo, que cuentan con mesas hexagonales, no se cumplen cabalmente los objetivos de interacción que la Reforma Educativa propuso para este tipo de mobiliario. Si bien los niños y niñas se ubican alrededor de estas mesas, la interacción se da por lo general sólo entre el mismo sexo. En otros casos, los profesores ubican a los grupos de cada mesa con base en criterios de desempeño o nivel de conocimientos diferenciados.

Así, en el segundo curso, el profesor dice que cuatro de sus estudiantes son pésimos pero que también tiene buenos alumnos. Bajo esos criterios, el curso está dividido en cuatro grupos: excelentes alumnos (compuesto por cinco niños y dos niñas); alumnos buenos (cinco niñas); regulares (tres niños y una niña); y otro grupo con un solo alumno, hijo de un profesor.

Una situación similar pasa en tercero. Este curso está separado en grupos conformados por niños y niñas; sin embargo un niño y una niña permanecen alejados del resto porque, según la profesora, no asimilan la enseñanza o no ponen atención.

En el cuarto curso existen dos mesas separables con asientos individuales y pupitres; en las mesas con sillas individuales están sentados los niños, y en los pupitres bipersonales, las niñas. Los pupitres de niñas se ubican uno tras otro, en tres filas, y al lado izquierdo del último, se acomodan tres niñas más.

En el sexto curso, los estudiantes se dividen entre hombres y mujeres. De las tres mesas hexagonales que existen, una es ocupada por seis niñas; otra, por siete niños y la tercera mesa, por cuatro niñas. Dada la ubicación de los grupos por género, existe interacción en todas las mesas.

Notablemente, en el séptimo curso, los pupitres bipersonales están acomodados en forma de “U”; pero de todos modos, son ocupados por parejas de niñas con niñas y niños con niños.

En todos los cursos, la ubicación de los maestros/as es en la parte frontal, a un costado del pizarrón, desde donde se desplazan por los asientos de los alumnos para ir revisando las tareas encomendadas o, en su defecto, esperan en su escritorio la presentación de los trabajos de aula.

Como se podrá observar, el profesor dispone la ubicación de las niñas por el criterio de diferenciación del saber. Esto quiere decir que se reúne en grupos diferenciados a los que saben y a los que no saben, cuando se debería intercalar a los alumnos de distintos ritmos de aprovechamiento.

4. (Re)acciones de las niñas

Conforme van aprobando cursos y dependiendo del grado de rigidez de los maestros, el carácter y personalidad inquieta de las niñas y niños se va amoldando en las aulas. En el primer ciclo, todos quieren participar e intervenir, pero en los siguientes baja su interés. En la medida que avanzan en los grados, los alumnos van perdiendo su emotividad originaria.

El pizarrón es un lugar concreto que materializa el conocimiento, en el sentido de que cada elemento considerado parte de él es visible a través de la tiza y la escritura. Cuando se invita al alumno a pasar al frente, se establece una relación directa entre el estudiante y el profesor; lejos del grupo, el alumno se individualiza y es identificado por el maestro como una persona con quien tiene que lidiar. Para las niñas, el pasar al pizarrón representa temor, ya que ellas consideran que, más que a una evaluación de su aprendizaje, se debe a un castigo. En las aulas de la Escuela Cantapa se observó que en esta prueba, las alumnas se mostraban inhibidas por temor a equivocarse y someterse a la burla de sus compañeros.

4.1. Durante las clases

Si bien los profesores procuran hacer prevalecer la idea de que son ellos quienes tienen la razón y que su opinión se debe respetar; al parecer, la apertura de la Reforma Educativa ha dado lugar a que ese criterio se vuelva menos rígido en la Escuela Cantapa.

En el cuarto curso, por ejemplo, los estudiantes tienen la ventaja de poder cuestionar y hacer preguntas al profesor. Tal el caso de una niña que ante determinada explicación de un ejercicio de matemáticas dijo: "*Janiwa intinti* (no entiendo)", por lo que el maestro repitió la explicación. Después de ello, las alumnas fueron mucho más activas a la hora de entregar los ejercicios resueltos; cuatro niñas ya habían terminado su tarea cuando el primer niño logró terminar el mismo ejercicio (Cantapa, septiembre de 2010).

Como ya referimos, en general, los niños/as prefieren Matemáticas porque, en sus propios términos, "es más fácil, ejercicios nomás son". En cambio no les gusta Lenguaje por la dificultad que significa la fusión de su lengua materna con una segunda lengua, que tiene raíz, composición y estructura diferente.

El mayor grado de concentración y agilidad de las niñas para solucionar los problemas aritméticos planteados por los maestros, de pronto se deba a que ellas son instruidas en los hogares en la elaboración de textiles, lo cual supone entrenamiento mental; al igual que todas las otras múltiples actividades que tienen a su cargo.

En la mayor parte de los cursos, las niñas son las que más participan en las actividades del aula. Se pudo observar en los cuadernos de las alumnas que sus tareas son mejor y más cuidadosamente realizadas: al inicio de cada materia está la carátula y a continuación, ordenadamente, los temas avanzados con dibujos donde corresponden; en cambio los cuadernos de algunos niños no tienen ni carátula.

Sin embargo, las niñas tienden a ser estigmatizadas por su condición familiar. En el caso de una alumna un tanto distraída en clases, la profesora decía que su carencia de atención se debía a que era hija de "madre soltera", situación que aislaba a la niña del grupo. En contraparte, si los niños son los distraídos no se cuestiona los motivos.

La discriminación se evidencia también en otras prácticas. Para la clase de Educación Física, tradicionalmente, sin excepción, los niños usan zapatillas deportivas; sin embargo, las niñas sólo usan abarcas junto al uniforme deportivo.

En el mes de septiembre, para festejar el Día de la Primavera, se tenía previsto realizar un acto de elección de la "Suma Tawaku" de la escuela y cada curso debía tener una representante. En el cuarto grado, las mismas niñas se ofrecían para la representación pero como todas querían participar, se tuvo que recurrir a la votación. En cambio en tercero, fueron sólo los niños quienes eligieron a su representante femenina. La diferencia en la modalidad de elección dependió de la iniciativa y disposición de los profesores. De hecho, nos encontramos

con actitudes que resaltan el individualismo y la noción de lo bello, categoría que Kant ha definido como "una forma de diferenciación social" (2004: 10).

El nivel de sociabilidad de las niñas no corresponde precisamente a su rendimiento académico. Por ejemplo, si no logran entender la explicación de los maestros, tienden a iniciar plática con sus compañeras o a entretenerse con su imaginación; de manera que no están dispuestas a participar en clase activamente.

Así, en el sexto curso, una de las alumnas más populares, casi dos años mayor que el resto y que reflejaba su individualidad al no llevar el uniforme, era prácticamente la única que socializaba tanto con las niñas como con los niños; sin embargo su participación en clases era casi obligada y no por voluntad propia. El fenómeno contrario se observa en los varones que son más extrovertidos en tanto están seguros de su buen desempeño.

Probablemente, tales actitudes de las niñas condicen con la característica de que a determinada edad —precisamente la correspondiente a los cursos séptimo, octavo e incluso sexto—, las niñas comienzan a interaccionar más con el sexo opuesto, aunque no de manera explícita. Desde los 12 años, van creando otros intereses. Al respecto, un profesor comentaba que "las niñas se van descuidando de sus tareas y si se atrasan luego ya no quieren estudiar".

Son comunes los comentarios de las niñas en el sentido de que "si me aplazo, al año ya no entro", explicitando que sus estudios escolares no son tan importantes; probablemente porque conocen experiencias en la comunidad de chicas que sin salir bachilleres progresaron económicamente más que las que concluyeron sus estudios. Lo cual indica que la escuela no necesariamente viabiliza a la consecución de las aspiraciones de las niñas.

4.2. Durante los recreos

Existen dos recreos, de 15 minutos cada uno, durante cada jornada escolar; el primero es a las 10.30; y el segundo, a las 12.15. Los recreos son los espacios de mayor socialización para los alumnos en la Escuela y durante estos tiempos las niñas se ocupan en diferentes actividades; en estos momentos, el idioma que rige es el aymara. Por su dinamismo, se podría sostener que se trata de un espacio de libertad, en el que las alumnas se sienten plenas, tanto que no les causa ningún problema jugar fútbol, por ejemplo.

El recreo es un lugar de interacción para las niñas, donde se desenvuelven mejor que en el aula, debido a que ésta representa un espacio formal. En el aula, en alguna medida, el docente restringe las acciones de las alumnas o simplemente, por su presencia como adulto, representa una figura de autoridad. En el recreo, sin embargo, las niñas se reencuentran con otros estudiantes, se permiten desaparecer entre ellos y tener libertad. El recreo expresa una forma diferente de aprendizaje, quizá en este espacio se halla representada la pedagogía propia, la comunaria, a través de los juegos.

Según Carter y Mamani, las actividades lúdicas pueden enseñar determinados valores: "una gran parte del aprendizaje de los valores en la etapa de la niñez, se realiza mediante juegos" (1982: 154). En el juego de trompos, por ejemplo, la interacción entre pares enfatiza la habilidad individual, la "precisión del ojo y la destreza manual", pero también "refleja a los niños y la capacidad que tienen para maximizar sus limitados recursos" (*Ibid.*: 161). Siguiendo esta argumentación, las más de las niñas comparten los tejidos que realizan, como los *thisnu* (sujetador de pollera o de la *ch'uspa*) o las *tullma* (sujetador de las trenzas). Entonces, resulta ser que el tejido es un acto colectivo.

Paseos

Las niñas más pequeñas, del curso inicial, salen del aula en cuanto toca el timbre del primer recreo rumbo al baño; también se dedican a pasear por la acera de su curso o van a buscar a algún hermano/a o pariente mayor; si no tienen a alguien conocido, solitariamente se pasan mirando a los demás; algunas prefieren quedarse en su aula y continúan haciendo sus tareas. Las niñas del primer ciclo ya caminan por los alrededores del patio en pares o tríos. Es por demás notoria la formación de grupos, característica que mínimamente debería considerarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conversaciones

Por lo general, son las niñas del último ciclo las que se dedican a formar grupos con sus compañeras; se sientan en las graderías de la cancha o en algún espacio protegido de los golpes de las pelotas. Sus pláticas son enteramente en aymara y giran sobre todo en torno a lo que viven en el momento, alguna dificultad en clase o alguna acción o actitud identificada como "graciosa". Ante la burla, las aludidas propinan empujones, jalones o golpes a quien comenta el hecho, como

muestra de vergüenza o para hacerle callar. Las conversaciones en general están referidas a temas del ámbito familiar o a las obligaciones pendientes. Normalmente, los grupos están formados por chicas de la misma edad; no son frecuentes los mixtos, de chicos y chicas. Lo que se resalta es la interactividad grupal, donde el interés individual se entreteje con el interés común; esto sugiere que las actividades escolares tendrían que sustentarse en esa dinámica.

Juegos

Uno de los juegos más populares es el balonpié o fútbol. Las niñas de preferencia compiten con equipos de su mismo sexo pues consideran que los niños "mucho empujan, bien abusivos son, nos hacen caer nomás". Cuando inician partidos mixtos, de niñas contra niños; al parecer, los varones no ven a las mujeres como rivales y no dan mayor importancia a la habilidad femenina para el juego; al punto que tres hombres son suficientes para desafiar a seis mujeres. Sin embargo, en estas ocasiones las niñas actúan de manera violenta, fuerte y hasta torpe, sin mostrar debilidad o dolor ante los golpes del balón o las patadas.

Otro juego popular es el "pesca-pesca", en cuyo desarrollo llaman la atención los golpes que propinan tanto niñas como niños. Entre las pequeñas también es característico el "jaloneo" o juego de empujones. En cada momento ellas están midiendo fuerzas, a la manera del *t'inku* o competición. Indistintamente, suelen también usar el resbalín y los pasamanos del parque de la Escuela.

Merienda

El segundo recreo es destinado por los alumnos a servirse los alimentos. La típica merienda escolar consiste en papa, chuño y/o haba seca; algunas veces lleva también pito o *qhispiña* (galletas de quinua). Las niñas llevan su merienda, preparada por la madre de familia o por ellas mismas, en un *tari* (*awayu* pequeño).

Si la familia cuenta con recursos económicos, envía dinero a la niña, quien tiene así la posibilidad de comprar algún producto (helados, galletas, pipocas, entre otros) en la tienda del establecimiento que es atendida por el portero. Por lo general se comparten las meriendas, es muy común el *apthapi* (merienda colectiva) de alimentos entre pequeños grupos en círculo; es extraño que las niñas o los niños coman en solitario. Esto confirmaría que el individuo encuentra sentido en la esfera social.

5. Percepciones de las niñas

5.1. Sobre la Escuela

Ante la pregunta de que si les gusta ir a la Escuela, la respuesta generalizada de las niñas es afirmativa, con los siguientes argumentos comunes: "me gusta Matemáticas y también jugar en el parque", "me gusta cantar y jugar", "todo me gusta de la Escuela", "me gusta hablar con mis amigas" (Alumnas de quinto y cuarto, agosto de 2010). No obstante el carácter dogmático de la escuela, las niñas van subvirtiendo el orden vertical en lo cotidiano: hablando el aymara, realizando el *apthapi*, en sus juegos. La fuerza de estas recurrencias radica en que son más auténticas y socialmente controlables para las propias niñas. De ahí se desprende el concepto de "resistencia" en este análisis, que se entiende como "luchas silenciosas" o formas indirectas de confrontación y de sutil oposición que, en todo caso, pueden ser expresadas en chistes satíricos, fugas, chismes, sabotajes, trabajo de las tareas al desgano, estigmas, apodos y otras actitudes que están sujetas a procesos de cooptación e intermediación. Por lo tanto, expresan legitimidad y son formas de cuestionamiento a la verticalidad de los profesores.

5.2. Sobre el bono "Juancito Pinto"

El bono "Juancito Pinto" en parte se constituye en un aliciente para asistir a la escuela. De acuerdo a las respuestas de las niñas, el bono estatal a la escolaridad tiene diferentes usos, pero generalmente a manera de inversión para acrecentar el dinero; en ninguno de los casos, las alumnas admiten haberlo gastado. Más bien, las respuestas sobre los usos del bono son: "me he comprado una vaquita", "me he comprado una oveja", "me he comprado ropa en la Feria de Curva y también materiales escolares", "me he comprado uniforme", "he comprado conejos". Muchas de las niñas entienden al "Juancito Pinto" como un "sueldo". Esta forma de concepción apunta a la formación de conciencia asalariada, de dependencia.

5.3. Sobre los maestros

El criterio de las niñas sobre los maestros se define por el uso del idioma y el trato que les brindan en clases: "ahora el profesor es bueno, pero antes la profesora maldita era, nos pegaba" (Alumna de

sexto, julio de 2010), "me gusta aprender, pero mejor es cuando los profesores hablan y explican en aymara, entiendo mejor" (Alumna de cuarto, agosto de 2010). La atención a la diversidad cultural y la modalidad bilingüe es una obligación según la Reforma Educativa, pero esta política no siempre se cumple. Si bien los profesores saben aymara, no conocen su escritura y les cuesta impartir clases en este idioma; entonces utilizan la lengua originaria como accesorio, no la conciben como meta. El resultado es que los alumnos no reciben lo mejor del castellano y tampoco se les reafirma el idioma originario.

5.4. Sobre su futuro

Las expectativas de las niñas sobre su futuro giran en torno a lo que conocen y perciben como accesible. Cuando se les pregunta qué quieren ser en el futuro, la mayoría de las entrevistadas coincide en que quieren ser "profesoras"; menor número opta por "doctoras/enfermeras"; casi la misma cantidad quiere dedicarse a actividades en la comunidad como pastear ovejas, vender leche y quesos, o sembrar papa; muy pocas dicen que quieren ir a la universidad o responden "quiero ser como vos" y menos desean dedicarse a la actividad del comercio.

El ideal de "profesoras" viene por el contacto cotidiano que tienen las niñas con sus maestras. En cambio, la preferencia por "doctoras" se debe a que en Cantapa existe un centro médico atendido por una enfermera, a la que le dicen "doctorita".

La opción de dedicarse a las actividades de la comunidad se explica por la relación habitual que tienen las niñas con su entorno. Las respuestas de las que optan por trabajar en la comunidad tienen tono categórico; lo que quiere decir que no pesa criterio alguno de diferenciación entre la vida en el campo y la ciudad, pese a que los programas escolares que elaboran semanalmente los profesores enfatizan los valores del mundo urbano. Cuando se preguntó a las niñas su opinión, respondieron que no les gustaría vivir en la ciudad, porque "allí todo cuesta, está lleno de gente, no se puede caminar libremente, da miedo". Confiesan que cuando viajan se desesperan por retornar lo más pronto posible a su comunidad. En una conversación casual, un padre de familia opinaba: "gente con terno, corbata y barba infunde miedo". En consecuencia, la ciudad de La Paz no es una opción personal de destino futuro para las niñas de Cantapa; de seguro esta preferencia cambiará en la medida de su avance de grado escolar.

Definitivamente, los profesores determinan las expectativas de las niñas. Gracias a su paso por la escuela, algunas madres jóvenes sostienen que su experiencia efectivamente les permite hoy ayudar a sus hijas en sus tareas. Pero cuando se les preguntó sobre las razones por las que muchas de ellas no continuaron sus estudios superiores, afirmaron que fue porque no se sentían seguras, porque sus padres no contaban con recursos económicos en el tiempo en que ellas estudiaban, porque ya formaron familia o simplemente porque no les gustaba: "de por sí nomás lo he dejado [la escuela] y ya no he querido ir", "mi mamá me decía anda [a la escuela], pero yo ya no he querido".

CAPÍTULO TRES

La situación educativa de las niñas en Titaqallu

1. La comunidad Titaqallu

De manera general, pasaremos a describir las principales características del contexto social, cultural y geográfico de la comunidad Titaqallu y del municipio cochabambino Tapacarí, donde ésta se encuentra.

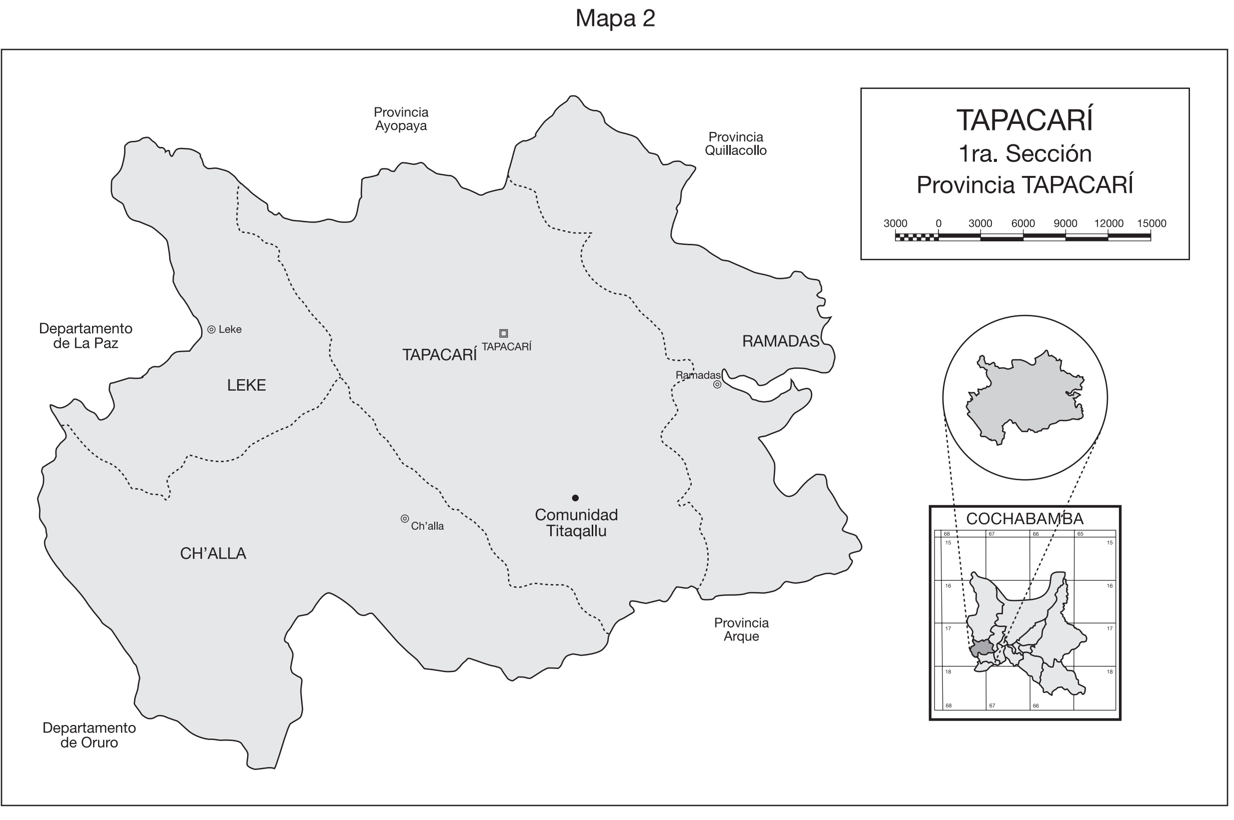
1.1. Ubicación geográfica

El municipio Tapacarí es la primera y única sección de la provincia del mismo nombre, en el departamento de Cochabamba (ver Mapa 2). Se halla ubicado en la parte Suroeste, entre el altiplano central y la región de los valles cochabambinos. Limita al Norte con las provincias Ayopaya e Inquisivi (La Paz), al Sur con la provincia Arque, al Este con el municipio Quillacollo y al Oeste con los departamentos de Oruro y La Paz. Política y administrativamente está dividido en 265 comunidades, organizadas en cinco distritos municipales: Ch'alla, Leke, Tapacarí, Tunas Vinto y Ramadas. A su vez, los dos primeros forman la zona aymara y los tres últimos la zona quechua. Ambas zonas están organizadas en cinco centrales regionales y 53 subcentrales; entre éstas existen algunas que no cuentan con personería jurídica.

La extensión total del territorio del municipio es de 1.647,67 Km^2; el 32,64% del cual corresponde al distrito Ch'alla, con 537,8 Km^2; el 12,36% al distrito Leke, con 203,66 Km^2; el 24,72% pertenece a Tapacarí, con 407,32 Km^2; el 10,48% a Tunas Vinto, con 172,73 Km^2; y el 19,8% a Ramadas, con 326,16 Km^2 (PMOT Tapacarí, 2008).

Tapacarí, Tunas Vinto y Ramadas, en el pasado denominadas capitanías, son bilingües (quechua y español), y, a decir de los comunarios, han perdido la mayor parte de sus costumbres originarias.

Mapa 2



Fuente: INE 2008.

En este sector predomina la estructura política sindical con dirigentes, centrales y subcentrales.

Ch'alla y Leke, por su parte, son trilingües (aymara, quechua y español), y mantienen aún su estructura de autoridades originarias (Alcaldes, Jilanqu); en especial Ch'alla, donde se encuentra el ayllu Majasaya Mujlli, organizado a su vez en tres ayllus: Majasaya, Aransaya y Urinsaya.

Cabe notar que, por sus características de conservación de sistemas originarios —entre otros factores—, parte de este sector y parte de Tapacarí participan desde la presente década del proceso de reconstitución de los ayllus, y cuentan con representación en el Consejo de Ayllus y Markas de Cochabamba, a su vez afiliado al CONAMAQ. Empero, en la jurisdicción de la zona aymara también existen autoridades del sistema sindical y estatal.

Por el extenso número de comunidades en que está dividido el municipio, a continuación sólo presentaremos la composición del distrito Tapacarí, ex cantón del mismo nombre:

Cuadro 6. Central, subcentrales y comunidades del distrito Tapacarí

Nº	Central	Subcentral	Comunidad	Tenencia de personería jurídica
1	Tapacarí	Tapacarí	Pueblo	Sí
2		Kjarkas	Churo	s/d
3			Pongo Pata	s/d
4			K'allani Chico	s/d
5			K'allani Bajo	s/d
6			Chiruni	Sí
7			Kharka	Sí
8		Chilliwani	Qhochipampa	s/d
9			Escalera	s/d
10			Chilliwani	Sí
11		Ñuñumayani	Valentía	Sí
12			Ñuñumayani	Sí

(Continúa en la siguiente página)

(Continuación de la anterior página)

Nº	Central	Subcentral	Comunidad	Tenencia de personería jurídica
13	Tapacarí	Titaqallu	Khochini	Sí
14			Chacuela	No
15			Lampani	No
16			Jerunk'ota	Sí
17			Huayku Arriba	Sí
18			Titaqallu	Sí
19		Jatun K´asa	Pachachani	Sí
20			Huayk'o Abajo	No
21			T'olapujro	No
22			Suicuni	No
23			Kollpana-cazasola	Sí
24			Soraraya	s/d
25			Quchi Rancho	Sí
26		Ch'illca Grande	Uyununi	s/d
27			Ch´illca Chico	Sí
28			Churo	Sí
29			Wanowara	Sí
30			Lawa Collo	Sí
31			Ch'illca Grande	Sí
32		Villa A. Jucumani	Choroma	Sí
33			Palamaña	Sí
34			Kallanca Abajo	Sí
35			Kallanca Arriba	Sí
36			Ch´illca Molino	s/d
37			Incuyo	Sí

(Continúa en la siguiente página)

(Continuación de la anterior página)

Nº	Central	Subcentral	Comunidad	Tenencia de personería jurídica
38	Tapacarí	Tujsapugio	Jachasola	Sí
39			Q'olga Chico	Sí
40			Q'olga Grande	Sí
41			Pucara	Sí
42			Tujsapujyo	Sí
43		Pata Patani	Patapatani Chico	Sí
44			Chaco	Sí
45			Pumakahua	No
46			Lagunani	Sí
47			Patapatani Grande	s/d
48			Kuscaña	En trámite
49			Isauco	No
50		Pallalli	Jucori	Sí
51			Uchuquira	Sí
52			Liriuni	Sí
53			Tripe Collo (Chorisuquini, Challeria, Cuvisuntin)	No
54			K'oricancha	s/d
55			Ramada Kasa	Sí
56			Calasaya	No
57			Pallalli	s/d
58		Ch'illiwa	Sojaraja	No
59			Pachachani	s/d
60			Avicaya	Sí
61			Wayruta	s/d
62			Ch'illihua	Sí
63			Chambasi	No

(Continúa en la siguiente página)

(Continuación de la anterior página)

Nº	Central	Subcentral	Comunidad	Tenencia de personería jurídica
64	Tapacarí	Jatun Pampa	Estrellani	Sí
65			Peq'añani	Sí
66			Chipikate	No
67			Mamanika	No
68			Challapaya	Sí
69			Jatun Pampa	No
70			Castillahuma	No
71			S´kapampa Escovinto	No
72		Taypiloma	Liinko Koche	Sí
73			Chambase Grande	s/d
74			Chambasi Chico	Sí
75			Batallani	Sí
76			Taipiloma	No
77		Jalaqueri	Vilcalacaya	Sí
78			Corral Pampa	Sí
79			Wichiquiri	s/d
80			Ethita	Sí
81			Vilacochi	No
82			Jukonoma	No
83			Larjrahuacolla	No
84		Chiaraque	Itapalluni	s/d
85			Keñuasunturo	Sí
86			Laranqota	s/d
87			Ch'utioqo	Sí
88			Chiaraqui	Sí
89			Simonhuma	s/d

(Continúa en la siguiente página)

(Continuación de la anterior página)

Nº	Central	Subcentral	Comunidad	Tenencia de personería jurídica
90	Tapacarí	14 de Septiembre	Churo	s/d
91			Añahuayani	Sí
92			Joq'onquiri	s/d
93			Cotani Tahuacogo	Sí
94			K'ara K'arani	Sí
95			Choro Socapayo	
96			Sahuasahuani	Sí
97		Yerba Buenani	Yerba Buenani	Sí
98			Irupana	Sí
99			Challapaya Chico y Chacacollo	No
100			Machajrancho	No
101			Chaca kullo Tula Tulani	No
102			Escoma	No
103			Aylluma	No

Fuente: PDM Tapacarí (2008).

Tal como se puede advertir en el cuadro, la subcentral Titaqallu cuenta con seis comunidades: Khochini, Chacuela, Lampani, Jerunk'ota, Huayku Arriba y Titaqallu.

1.2. Manejo espacial

El territorio de Tapacarí está configurado por serranías, colinas, planicies y afloramientos salinos con roca sedimentaria. Presenta dos zonas ecológicas: puna y valle. La zona de puna presenta a su vez tres subzonas agroecológicas: puna alta, puna, prepuna; la zona de valle tiene dos subzonas agro-ecológicas: cabecera de valle y valle. Cada una de estas zonas se diferencia por la altura, el clima, los cultivos y los animales que se crían.

Por las características climáticas de la región, es frecuente la ocurrencia de heladas, granizadas y sequías; sin embargo, muchos comunarios predicen estos fenómenos observando el comportamiento

de las nubes, las plantas y algunos animales, y según estas señales planifican sus actividades, principalmente las siembras.

Respecto al uso y manejo del territorio, los comunarios mantienen el sistema de *aynuqa*. Este sistema consiste en subdividir el territorio, ya sea de una comunidad o de una microcuenca generalmente en 11 o 12 sectores, llamados *aynuqa*. En cada una de las *aynuqa* se encuentran muchas parcelas dispersas y con características particulares, que son de usufructo familiar. Cada familia puede tener en una *aynuqa* incluso más de 20 parcelas dispersas. Cada año se cultivan *aynuqa* según rotación, en las que han estado mayor tiempo en descanso se cultiva papa; en las que han descansado menos, granos y forrajes; y, finalmente, en las que están en actividad, solamente forrajes.

En el distrito Ch'alla, los conocimientos para predecir el clima han pervivido en el tiempo y son como una "especialidad" de los ancianos y las autoridades originarias, así como de los *yatiri* o sacerdotes andinos, aunque casi toda la población posee conocimientos generales que les permiten tomar ciertas decisiones sobre las actividades productivas.

Notablemente, la predicción climática como ordenador de las actividades agrícolas y no agrícolas ha permitido y permite a los comunarios adaptarse a las diferentes condiciones bioclimáticas y aprender rápidamente diferentes oficios que les posibilitan realizar otras actividades durante su vida cotidiana. De esta manera llevan adelante actividades agrícolas, pecuarias, artesanales (textiles y cerámicas), feriales (comercio y reciprocidad), así como viajes a otros territorios, continuos o discontinuos, en diversos pisos ecológicos.

En el área cercana a Titaqallu, la explotación de minerales, como la piedra caliza, es una actividad particularmente importante. Este recurso natural se encuentra en grandes canteras al borde del río y es explotado por una empresa privada que escasamente ocupa recursos humanos de la región. También hay bancos de arena en el río Tapacarí, así como yacimientos de yeso, piedra laja, minerales metálicos, plomo, zinc, estaño, hierro, antimonio y cobre.

La capital de la provincia Tapacarí, que lleva el mismo nombre, distante de la ciudad de Quillacollo aproximadamente a cuatro horas de viaje en vehículo, se ubica en la cima de un cerro. Se accede a ella a través del río del mismo nombre, en el cual confluyen varios ríos menores, por lo que, en épocas lluviosas, el acceso es dificultoso.

Por su parte, la comunidad Titaqallu queda también a aproximadamente cuatro horas de viaje en vehículo desde la ciudad de Quillacollo, a 15 Km del desvío de Sayari en la carretera Cochabamba-La Paz.

1.3. Reseña histórica

Al inicio de la Colonia, en el territorio que actualmente ocupa Tapacarí se hallaban asentadas diversas nacionalidades originarias, con predominio de los Sora, cuyo territorio abarcaba desde el lago de Paria, hacia el Este, hasta Arque, Tapacarí y Capinota.

Si bien no se sabe a ciencia cierta a partir de cuándo se concentró dicha población en la región, se conoce que los primeros pobladores de la actual Cochabamba hablaban aymara y no quechua, como en el presente. Esto involucraba también a los Sora de Tapacarí, posiblemente producto de la presencia de las naciones Chui y Cota (Bouysse-Cassagne, 1987). De ahí que, contemporáneamente, según resultados del Censo Nacional del año 2001, el 64,1% de los pobladores se identifican como quechuas y el 31,3% como aymaras. La población quechua está asentada en los ex cantones Tapacarí, Tunas Vinto y Ramadas, mientras que la población aymara se ubica en los cantones Ch'alla y Leke. El mismo nombre de Tapacarí proviene del vocablo aymara-quechua "*thapa qhari*", que en castellano significa "nido de hombres".

De acuerdo a información de cronistas como Sánchez Albornoz (1978), los indios reducidos en la entonces llamada Valverde de Tapacarí estaban repartidos en 42 diferentes pueblos y estancias. Esta información conduce a deducir que Tapacarí se convirtió en la zona simbiótica de los señoríos y ayllus del actual altiplano boliviano-peruano. Las reducciones de indios en pueblos determinados, ordenada por Toledo, sólo tuvieron éxito por un tiempo, logrando que los mismos mantengan su permanente movilidad en los territorios continuos o discontinuos, nuevos y/o antiguos.

Cabe recordar que en la Colonia no existieron escuelas públicas, sino las llamadas Escuelas de Caciques, destinadas a la formación sólo de los caciques y sus descendientes. Además de ello, hubo universidades destinadas a la formación de la élite colonial.

Posteriormente, en el periodo de la República, se cerró definitivamente la posibilidad indígena de asistir a la escuela, aunque en ciertos ayllus funcionaban escuelas clandestinas, en altas horas de la noche y con aportes propios. Recién a fines de la década de los años 70 y comienzos de los 80, en algunas haciendas, empezaron a habilitarse de manera timorata algunos centros educativos con primero y segundo básico, soportados por los propios patrones.

1.4. Población

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, el municipio de Tapacarí cuenta con una población total de 25.919 habitantes (12.929 hombres y 12.990 mujeres), habiéndose incrementado ésta en 6.717 habitantes respecto del año 1992, lo que arroja una tasa de crecimiento anual de 3,24%. El incremento de la población determinó que la densidad poblacional aumente a 16,85 habitantes/Km^2.

Siendo que el distrito Tapacarí es la capital de la provincia, aglutina a mayor número de comunidades; en algunas de éstas funcionan las llamadas "escuelas asociadas", bajo el sistema multigrado.

En estas escuelas multigrado, un profesor atiende normalmente dos o tres cursos, y es debido a esta multifunción que se degrada la educación, pues, aunque los profesores sostienen ser especialistas en el manejo de este sistema, en la práctica sucede lo contrario. Un niño de tercero o cuarto básico tiene serios problemas de lectura y escritura, menos puede entender lo que lee.

Por otro lado, aunque las niñas se muestran hiperactivas, señal de que están ansiosas por aprender, su educación se retrasa porque la comunicación en castellano es muy difícil. Pese a esta situación, los profesores siguen impartiendo sus clases en castellano, sin ninguna metodología de educación intercultural bilingüe.

El Cuadro 7 muestra que más del 50% de la población oscila entre los cero y 19 años de edad, y existe relativa equivalencia entre hombres y mujeres. Es probable, sin embargo, que esta relación se haya modificado por el factor migración, dados los antecedentes que tiene el municipio de movimientos poblacionales permanentes.

De hecho, entre 1992 y 2001 se experimentó el mayor incremento poblacional de la historia de Tapacarí, considerando los datos de los Censos Nacionales de 1900, 1950, 1976, 1992 y 2001. Durante este periodo, la tasa anual de crecimiento del municipio no sólo es la más alta de su historia, sino que supera las tasas de crecimiento departamental y nacional; muestra de que su población ha crecido a nivel mayor que el departamento de Cochabamba y el país en su conjunto. Pese a esta situación, el municipio carece de centros educativos, en Tapacarí se cuenta solamente con escuelas hasta el nivel de bachillerato.

Otro problema importante son las grandes distancias que separan a las comunidades de la capital, lo que obliga a los estudiantes a caminar de cuatro a cinco horas, como lo hacían sus padres. Por estos y otros factores, las mujeres no tienen la oportunidad de aprender a leer y escribir.

Cuadro 7. Municipio Tapacarí: población por grupo etáreo y sexo, 2001

Edades Sexo	Niños/as		Adolescentes	Adultos/as							Total
	0-9	10-14	15-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	
Hombres	4.137	2.695	1.653	1.325	1.116	798	622	411	110	62	12.929
Mujeres	3.962	2.646	1.682	1.352	1.143	824	717	468	143	53	12.990
Totales	8.099	5.341	3.335	2.677	2.259	1.622	1.339	879	253	115	25.919

Fuente: INE.

La información estadística del año 2001 refleja también que Tapacarí, con el 99,4% de pobladores con necesidades básicas insatisfechas, es el segundo municipio más pobre del departamento de Cochabamba, y se encuentra entre los cinco municipios más pobres de Bolivia. De ese porcentaje, el 6,1% corresponde a pobreza moderada, es decir, que tiene condiciones de vida ligeramente por debajo de las normas de pobreza; el 54,5% se encuentra en condiciones de indigencia, con una inadecuación muy por debajo de las normas; y el 38,8% está en condiciones de marginalidad, o lo que es lo mismo, carece de servicios de agua y saneamiento, reside en viviendas precarias, tiene bajos niveles educativos y severo déficit en la atención de salud.

Los principales destinos migratorios hacia donde se moviliza la población del municipio de Tapacarí son Cochabamba, Oruro, y Chapare. Las personas salen en busca de mejores oportunidades de trabajo, en general de manera temporal, en épocas en las que las actividades agrícolas disminuyen o las tierras están en descanso. La migración definitiva también se da, aunque en menor escala, y con frecuencia el destino es el trópico de Cochabamba.

La principal actividad económica de la población es la agropecuaria. Sus cultivos principales son papa, trigo y maíz. La actividad pecuaria se concentra en la cría de bovinos, ovinos y camélidos.

No existe transporte público que ingrese hasta la comunidad Titaqallu; en la mayoría de los casos, los comunarios caminan de tres a cuatro horas para llegar a la carretera. Sólo una vez por semana un vehículo de carga hace el servicio de traslado hasta Pongo, debido a que en esta localidad, que está sobre la carretera, los días sábados desde muy tempranas horas se realiza una feria a la que los habitantes de los pueblos aledaños se dan cita, a efecto de aprovisionarse de alimentos, material escolar o ropa.

De manera distintiva, la población de esta región viste su ropa originaria en todo momento y circunstancia. En algunos casos, los hombres jóvenes fusionan sus chaquetas de colores vivos con bordados y sus sombreros blancos de ala ancha, con pantalones jeans. Las mujeres de toda edad conservan el uso de polleras plisadas de colores oscuros con bordados en las orillas, chaquetas similares a las de los varones, sombreros blancos de ala ancha y *awayu,* que usan tanto como tapados como para llevar carga.

La topografía de Titaqallu, que ha sido descrita anteriormente, determina de alguna manera ciertas características socioculturales de sus habitantes en relación al ecosistema, tanto es así que ha modelado hasta la forma de caminar. En los recorridos en los que acompañamos

a las niñas después de las clases, observamos que ellas caminaban con mucha rapidez, debido a que lo hacían con las plantas de los pies abiertas e inclinando el cuerpo hacia delante; a diferencia nuestra que nos desplazábamos casi erguidos y con las plantas de los pies rectas, perpendiculares al cuerpo, lo que se constituía en una especie de freno en la ruta accidentada.

1.5. Educación

En el municipio Tapacarí el sistema educativo comprende 20 Núcleos Educativos, con 154 edificios escolares, todos bajo la tutela del Servicio Distrital de Educación de la provincia. Casi en la totalidad de ellos se trabaja con el sistema multigrado, pues sólo cinco Unidades Educativas, por lo general las centrales de los Núcleos, cuentan con maestros para cada curso. Todos los Núcleos son fiscales, excepto nueve que son de convenio (Fe y Alegría). En los últimos años, en diferentes comunidades, se implementó el servicio de educación inicial, conocido como las "Wawa Wasi".

Según el Censo del año 2001, la tasa total de analfabetismo en el departamento de Cochabamba era de 44,3% (60,5%, en el caso de las mujeres, y 27,4%, en el de los hombres). Tapacarí es una de las tres provincias con mayor grado de analfabetismo, junto a Arque y Bolívar. El porcentaje de población con insuficiencia en educación en Tapacarí es de 92,9%. El nivel educativo es considerado insuficiente cuando algunos miembros del hogar no saben leer ni escribir, presentan bajos niveles educativos, y existen niños y jóvenes que no asisten a la escuela y/o presentan rezago escolar (INE, 2001). Esta situación francamente deficitaria mejoró años después. Así, según señala el Programa Nacional de Alfabetización, en el año 2007 la zona fue calificada como de "alfabetización en progreso".

Otros indicadores importantes en educación muestran que el año 2006, la cobertura para el nivel primario era del 82,6% (Sistema de Información Educativa, SIE) y para el secundario, del 15,4% (Ministerio de Educación y Cultura, MEC). Tres años antes, en 2003, era del 96% en primaria y del 3,9% en secundaria (Instituto Nacional de Estadística, INE). Sin embargo, estas cifras no son muy confiables, si se consideran las dificultades que tienen los niños y las niñas para acceder al sistema educativo, como veremos luego. Se ha intentado paliar esta situación con la creación de internados, a cargo de personal eclesiástico y en coordinación con el plantel docente; esto en cierto modo coadyuva a la continuidad del proceso educativo.

En cuanto respecta al Núcleo Titaqallu, se encuentra en la comunidad del mismo nombre, y su composición se puede ver en el Cuadro 8.

De acuerdo a la información brindada por el Director del Núcleo, las Unidades Educativas atienden no sólo a la comunidad en la que se encuentran, sino también a pobladores que viven en otras 30 comunidades aledañas, aproximadamente. Dada la dispersión poblacional que existe en la región, muchas de las Unidades Educativas se encuentran a grandes distancias de algunas poblaciones, lo que obliga a los alumnos a caminar entre tres y cuatro horas para poder llegar a su escuela; en muchos casos éste es el principal obstáculo para que los niños y las niñas continúen sus estudios. Para paliar en alguna medida ese problema, el municipio optó por la contratación de buses escolares buscando cubrir al menos ciertas distancias, alivianar el esfuerzo de los estudiantes, además de ahorrarles tiempo. Este servicio de transporte es financiado por instituciones como UNICEF.

1.6. Organización

A nivel del municipio, el sistema organizativo de base lo constituyen las estructuras sindicales. A diferencia de la estructura originaria, el sistema sindical se rige por otro tipo de normas y lógica de funcionamiento. Los dirigentes dependen de otras instancias y ascienden desde el nivel regional al nacional, pasando por el provincial y el departamental.

En el caso de las comunidades de Tapacarí, se puede ver la imbricación de estas dos formas de organización en los sindicatos, que están conformados de acuerdo a las necesidades locales y el número de habitantes. Es decir, allá donde existen autoridades originarias, la organización sindical opera paralelamente a la estructura originaria. En cada comunidad existe un “Secretario General”, también conocido como “Sindicato” o “Dirigente”, así como otras secretarías. En algunos casos en los que las mujeres participan en las organizaciones les son asignados determinados cargos, principalmente asociados con las tareas domésticas, como la secretaría de hacienda o una vocalía.

Es sobre todo en la región valluna que existen organizaciones exclusivamente femeninas, en las que participan especialmente mujeres jóvenes, por el influjo de la Federación Nacional de Mujeres “Bartolina Sisa”. Sin embargo, lo determinante es que a nivel supra son los hombres los que predominan, al depender de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

Cuadro 8. Unidades educativas y ubicación del Núcleo Titaqallu

Nº	Unidad educativa	Tipo	Localidad/ comunidad	Dependencia	Multigrado	Idioma de enseñanza
1	Chillihuani	Seccional	Chillihuani	Fiscal	Sí	Quechua
2	Kallani Bajo	Seccional	Kallani Bajo	Fiscal	Sí	Quechua
3	Kallani Centro	Seccional	Kallani Centro	Fiscal	Sí	Quechua
4	Khochirrancho	Seccional	Khochirrancho	Fiscal	Sí	Quechua
5	Ñuñumayani Titaqallu	Seccional	Ñuñumayani	Fiscal	Sí	Quechua
6	24 de Abril	Central	Titaqallu	Fiscal	No	Quechua
7	Tujsapujyu	Seccional	Tujsapujyu	Fiscal	Sí	Quechua
8	Katariri	Seccional	Katariri	Fiscal	Sí	Quechua

Fuente: Dirección del Núcleo Titaqallu.

Así como a nivel provincial existe un "Secretario Ejecutivo de la Central Provincial", también existe una "Presidenta" o "Secretaria Ejecutiva de la Central Provincial de Mujeres Bartolina Sisa". En nuestra región de estudio, la autoridad sindical es predominante, y junto a él, determinado comunario, padre de familia, desempeña el cargo de Junta Escolar.

Sindicato agrario

Poco podemos hablar de las autoridades políticas en esta comunidad, pues, a diferencia de la región aymara, el sindicato no está muy organizado. El Sindicato agrario de Titaqallu se encuentra a la cabeza de un dirigente sindical. Sólo en algunas comunidades que tienen mayor número de habitantes se cuenta además con secretarías encargadas de diferentes áreas de trabajo: Actas, Hacienda, Deportes, entre otras.

En general se privilegia la participación masculina y los dotes para manifestarse públicamente que tienen algunas personas; o sea que, aparte de tales cualidades, para ejercer el cargo no se precisa haber cumplido requisitos previos (como tener pareja o contar con experiencia en el ejercicio como autoridad). Sin embargo, el cargo sindical se ejerce por turnos, en función a la prestación de servicios a la comunidad por el usufructo de la tierra. En ningún caso el ejercicio de la autoridad es en pareja, y tampoco se recuerda que alguna mujer de la comunidad o comunidades aledañas haya asumido tal responsabilidad.

Las funciones del dirigente implican básicamente la representación de la comunidad y su relacionamiento con instancias municipales, estatales y privadas. Igualmente, el dirigente es responsable de la mediación en la resolución de conflictos sobre cualquier tema que tenga que ver con los intereses de la comunidad. En ese marco, debe organizar reuniones, a objeto de tomar decisiones comunitarias o informar sobre sus actividades.

El dirigente sindical depende directamente de las disposiciones de la Subcentral, que es la entidad que representa a los sindicatos de su jurisdicción. A su vez, el conjunto de subcentrales conforman la Central Provincial, dependiente respectivamente de la Federación Departamental y la Confederación Nacional.

Junta Escolar

La Junta Escolar de Titaqallu está compuesta por un miembro de la comunidad donde se encuentra la Escuela, quien se encarga de

esta tarea por el lapso de un año lectivo. Lo mismo ocurre en cada escuela seccional.

El miembro de la Junta Escolar cuenta entre sus obligaciones el hacerse presente en la Escuela todos los lunes, para constatar que todas las actividades sean normales o para resolver algún requerimiento de parte de los maestros o el Director. Idealmente, también debe movilizarse para hacer gestiones o requerimientos de la Unidad Educativa ante el municipio. En los hechos, sin embargo, se remite a cumplir ciertas actividades marginales a la cuestión educativa, como prestar servicios en ocasiones festivas. Pero de ningún modo participa en el diseño del contenido curricular, y menos aún forma parte del desarrollo de la actividad educativa en las aulas. Se podría decir que su participación se circunscribe a los actos protocolares y cívicos, y no así a la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recordemos que el proyecto de Avelino Sinañi, a mediados del siglo pasado, señalaba que la educación estaba destinada a defender y desarrollar el ayllu, por lo cual los *amautas* o sabios originarios se constituían en actores centrales del quehacer educativo.

2. La Escuela 24 de Abril

La Escuela 24 de Abril es el principal establecimiento del Núcleo Titaqallu, pues brinda servicios también a las familias de las poblaciones aledañas a la comunidad, a partir del curso primero hasta octavo, del nivel primario. Cuenta con dos paralelos en los cursos quinto y sexto (A y B).

2.1. Plantel docente y administrativo

El plantel docente y administrativo de la Escuela 24 de Abril lo componen el Director y un total de 11 profesores. Como podremos advertir más adelante, los maestros desempeñan sus funciones combinando aspectos de la Reforma Educativa con iniciativas pedagógicas propias. Desde este punto de vista, no se puede desmerecer su buena voluntad y los esfuerzos que hacen en la realización de su labor.

Según se puede leer en la documentación del colegio, la misión y la visión de la institución son las siguientes:

> **Misión.** El Núcleo Educativo se propone como misión de la Unidad Educativa: formar integralmente a los niños y niñas con docentes capacitados en el nuevo enfoque de la enseñanza bilingüe, órganos

de participación popular también capacitación, para que de esta manera se involucren en la educación de los niños y niñas, mejoramiento y cuidado de las aulas y mobiliario.

Visión. Titaqallu ofrece elevar en los niños y niñas del nivel primario una educación intercultural y bilingüe que fortalezca y revalorice la cultura, la lengua materna, creando la autoestima equilibrada y formación integral basada en los valores cooperativos, creativos, críticos, reflexivos y productivos, practicando la lectura comprensiva y producción de textos auténticos en el marco de la EIB, con docentes capacitados en el nuevo enfoque pedagógico; órganos de participación popular también capacitados y comprendidos con la educación, con una infraestructura y equipamiento adecuado que mejore con dignidad las condiciones de vida familiar y social (Dirección Escuela 24 de Abril, Titaqallu, septiembre de 2010).

De hecho, tanto la misión como la visión institucionales muestran precisamente esas buenas intenciones de practicar una educación intercultural bilingüe y una formación integral. El inconveniente es que los docentes no cuentan con la formación necesaria para aprovechar sus potencialidades; sin duda sus esfuerzos podrían ser mejor orientados y, consiguientemente, aprovechados en beneficio de los alumnos y alumnas. Si bien los profesores se comunican en quechua —lo cual no necesariamente se inscribe en el marco pedagógico ni forma parte del programa que cada uno de los maestros prepara cada semana— lo hacen porque resulta más práctico e instrumental; lo propio sucede en el internado, donde prima el castellano pero los niños se comunican cotidianamente en quechua.

El director

El actual Director del Núcleo Educativo Titaqallu es el profesor Raúl Maldonado Aguilar (2010), quien ejerce sus funciones, tanto a nivel del Núcleo como de la Escuela 24 de Abril, a partir de la gestión 2008. Bajo su responsabilidad recae la dirección y administración de la gestión pedagógica de la Unidad Educativa Central, que es la sede de sus funciones, así como de las escuelas anexas al Núcleo, ubicadas en comunidades aledañas.

El profesor Maldonado realiza, cada dos semanas aproximadamente, recorridos de supervisión por las escuelas seccionales,

ubicadas a distancias que varían entre 15 minutos a una hora y media de distancia en vehículo desde Titaqallu. Cuenta con un auto propio, con el cual se traslada desde Cochabamba cada lunes, para retornar allí los viernes, después de clases; el mismo medio de transporte le sirve para movilizarse entre las unidades educativas asociadas. También ejecuta supervisiones de manera extraordinaria, ante comunicados o convocatoria de los miembros de las Juntas Escolares o de los maestros de cada Unidad.

Siendo la Dirección Distrital su autoridad inmediata superior, el Director tiene también la obligación de asistir a actividades convocadas por dicha instancia, así como de velar porque a nivel del Núcleo se cumpla cualquiera de las disposiciones emanadas. Igualmente, debe viabilizar gestiones administrativas en el municipio relativas a recursos o beneficios que pudieran corresponder al establecimiento que se encuentra a su cargo. Esta tarea se lleva a cabo en coordinación con la Junta Escolar y los dirigentes de las comunidades a las que atiende la Escuela, los mismos que en muchos casos son padres de familia de los alumnos.

Al inicio de cada semana, en la hora de "Prevención", el Director revisa y autoriza, con su firma y sello, el programa y los contenidos que desarrollarán cada uno de los profesores:

> El plan diario se entrega cada semana. Se muestra los temas que serán avanzados en el aula. El Director debe aprobar si esos temas son adecuados para la enseñanza de los niños; si es bueno, entonces el Director lo firma… Por ejemplo: Elaboración de diccionario con dibujos y letras. Bibliografía: Libro *Alma de Niño*
> Una vez por año también se presenta el Plan curricular, donde se muestran al director los temas que van a ser avanzados en los tres trimestres, por ejemplo:
> Primer trimestre: Ciencias Naturales: agua y aire, funciones de los órganos, sentidos. Ciencias Sociales: actividades humanas, familia, comunidad, medios de transporte en animales.
> Segundo trimestre: Sociales: canto al Himno Nacional.
> Tercer trimestre: Fechas cívicas (Profesora Alejandrina, docente de primer curso, Titaqallu, agosto de 2010).

El Director también efectúa reuniones con los padres de familia, los días 5 de cada mes (en caso de caer en fin de semana, se recorre o adelanta la fecha). Estas reuniones tienen el objetivo principal de informar a los padres sobre situaciones o casos especiales ocurridos en

el establecimiento, con relación al comportamiento de alguno de los alumnos o alumnas. También se llama la atención por el mal comportamiento de los alumnos en la escuela o por el mal uso del bus escolar; se explica y coordina el desarrollo de algunas actividades curriculares o extracurriculares y se informa sobre las gestiones administrativas que se realizan ante el municipio. Finalmente, se absuelven dudas específicas de los presentes. El promedio de asistencia de los padres de familia, sin embargo, es muy bajo (en general asisten alrededor de 30 personas, en su mayoría madres).

Los maestros

El cuerpo docente de la Escuela 24 de Abril está conformado por una profesora urbana y diez profesores rurales (seis mujeres y cuatro hombres); notoriamente, la escuela cuenta con una maestra exclusiva para impartir la materia de Religión en todos los cursos.

Por otro lado, llama la atención el ejercicio docente de una profesora urbana. Tanto los alumnos como las alumnas la reconocen como “muy buena” maestra porque “sabe explicar”; esto evidencia la diferencia que existe entre profesores urbanos y rurales. Este problema estructural de la educación nacional revela la falta de una política educativa que responda a realidades sociales y culturales rurales, como las de Titaqallu.

Todos los maestros son titulados y para cumplir sus labores se trasladan cada lunes desde la ciudad de Cochabamba, retornando allí el día viernes. Cada lunes se concentran a las 5.00 de la mañana en Quillacollo, para llegar al establecimiento entre las 8.15 y las 8.30. La profesora de Religión es un caso especial, pues ella viaja desde La Paz.

Siendo que no existe transporte público a la comunidad, ahora que la Escuela cuenta con un bus escolar, los profesores recurren a este servicio por un precio módico. Durante la semana pernoctan en la comunidad pues cuentan con habitaciones individuales o bipersonales en los predios del mismo establecimiento. Los docentes que trabajan varios años en la unidad educativa de Titaqallu, o en otras cercanas a la región, coinciden en que cuando no había bus escolar tenían que pasar serias peripecias para llegar a sus lugares de trabajo; de hecho, debían abordar una flota que los dejaba en Sayari, y desde ahí procuraban que una volqueta calera los acercara hasta cierto punto, a partir del cual debían caminar alrededor de dos horas.

En su mayoría, los maestros y maestras hablan y entienden quechua, pero un profesor tiene por lengua materna el aymara y otra, el castellano, aunque ella asegura que entiende aymara. Con referencia a esta última maestra, sus colegas aseveran que tiene serios inconvenientes en las aulas pues los alumnos no le entienden, lo que perjudica seriamente el aprovechamiento de éstos. Ello se pudo constatar efectivamente en los cursos del primer ciclo donde los niños pasan la clase hablando entre ellos o jugando. En los siguientes ciclos la situación no es muy diferente, pues si bien los estudiantes procuran prestar atención, se distraen fácilmente y en algunos casos hasta se burlan en quechua.

Cada lunes, en la hora de "Prevención", todos los maestros tienen la obligación de presentar al Director el programa de trabajo que desarrollarán durante la semana. Éste lo revisa y luego firma y sella cada hoja. Es interesante el esfuerzo que los profesores ponen en la elaboración de estos programas, pues, al estilo escolar, diseñan cada lección en un cuaderno tamaño oficio y con espiral, con dibujos debidamente coloreados o *collage* de gráficos ilustrativos.

En el inicio de la gestión, los maestros se asignan por sorteo las fechas conmemorativas del año lectivo, y de este modo se hacen cargo del programa, la coordinación y la conducción de las mismas. Además de realizar sus trabajos en aula, deben cumplir en tandas semanales el rol de "profesores de turno", lo cual implica labores de regencia en la dirección del establecimiento. Esta tarea conlleva el control del cumplimiento de los horarios de clase y recreos, tocando la campana cuando corresponda; el registro en el libro de actas de eventos y actividades realizados ordinaria o extraordinariamente en la semana; la supervisión de la formación de los niños antes de clases y a la hora de salida; así como la verificación de la correcta distribución del desayuno escolar.

De la misma forma que para sus programas de trabajo, los profesores ponen su mayor esmero en la elaboración de los programas para los actos cívicos cuando les corresponde el turno. Presentan varios ejemplares (para cada uno de los miembros del plantel y uno especial para la Dirección), recurren a diferentes materiales y diseños —como esquelas, partes y símbolos— con motivos acordes a las distintas fechas. Esta actividad desarrolla, incluso, una saludable competencia entre los profesores, pues, a iniciativa del Director, todos los trabajos se exponen en una plataforma habilitada en la oficina de la Dirección, "como un incentivo a su esfuerzo y para que se superen", en términos de la referida autoridad. Sin embargo, este marcado esfuerzo en la

preparación de los programas cívicos no despierta mucho el interés de los niños y las niñas, toda vez que no entienden el castellano y vagamente la temática de la celebración.

Otra actividad docente importante es la participación en una feria anual de innovaciones pedagógicas a nivel de Núcleo, donde los profesores muestran iniciativas grupales de enseñanza en base a los contenidos curriculares de cada ciclo. Las mejores iniciativas son a su vez socializadas a nivel internúcleos y a nivel de Distrito.

Dependiendo de la iniciativa del profesor de turno, también se elaboran periódicos murales en cada curso, alusivos a ocasiones específicas. Si bien los alumnos realizan estos trabajos, los maestros se encargan de la provisión de los materiales a ser usados, especialmente en los cursos del primer ciclo.

Aparte de ser obligatoria su participación en los actos cívicos, los profesores también son responsables de la logística de los mismos. En el caso de los desfiles cívicos, por ejemplo, desde tempranas horas se encargan de embanderar el patio y preparar el palco de honor. Para esta actividad, de la misma forma que para las anteriores, cada docente debe disponer de sus propios recursos, en el entendido de que es parte de sus responsabilidades.

En el marco de estas funciones y roles docentes, se puede observar que en la Escuela de Titaqallu se produce el desencuentro de dos culturas: la quechua y la occidental, pues esta última es hegemónica. Este proceso se realiza merced a que el castellano domina el sistema educativo, propiciando la aculturación de las futuras generaciones, que reciben más valores nacionales que locales.

2.2. Alumnado

En el Cuadro 9 se muestra la relación existente entre mujeres y hombres en el alumnado inscrito en la Unidad Educativa 24 de Abril en las gestiones 2009 y 2010. En el mismo llama la atención el decreciente número de alumnas, tanto en los últimos cursos como en general en todos los niveles.

Igualmente, el Cuadro nos muestra que no existe correspondencia entre la cantidad de alumnos de una y otra gestión. Por otra parte, el aumento del número de inscritos en el cuarto curso se debe a la confluencia de niños procedentes de las escuelas seccionales.

Cuadro 9. Cantidad de alumnos y alumnas por curso.
Gestiones 2009 y 2010

Curso	Gestión 2009			Gestión 2010		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Primero	12	4	16	17	8	25
Segundo	12	8	20	10	7	17
Tercero	14	10	24	12	9	21
Cuarto	15	14	29	18	17	35
Quinto A	12	14	26	13	14	27
Quinto B	11	13	24	10	12	22
Sexto A	11	13	24	12	8	20
Sexto B	12	6	18	10	10	20
Séptimo	22	4	26	9	2	11
Octavo	13	3	16	16	3	19
Totales	114	89	223	127	90	217

Fuente: Dirección de la Escuela 24 de Abril.

2.3. Predio escolar

Los ambientes de la Escuela no son en general los más adecuados para el desarrollo de las clases, pero los alumnos demuestran estar conformes, considerando que en otros tiempos ni siquiera se contaba con mobiliario. Al respecto se debe señalar que, contiguos al predio escolar y separados por rejas, se ubican los ambientes del internado y un almacén con variedad de productos, ambos son administrados por la Iglesia.

La Escuela

La escuela cuenta con diez aulas, la dirección, un depósito y habitaciones para los maestros; estos predios están ubicados alrededor de una cancha de cemento que cuenta con arcos de fútbol y de basquetbol. La escuela está bordeada por árboles, y en un extremo de la cancha se encuentra la capilla de una pequeña iglesia de piedra.



Escuela 24 de Abril del Núcleo Titaqallu (Foto: Marcelo Fernández O.).



Alumnas de la Escuela 24 de Abril en un recreo (Foto: Yamila Gutierrez).

Parte del predio escolar es una construcción relativamente nueva, de dos plantas: en la segunda están los cursos séptimo y octavo y las habitaciones de los maestros; y en la primera, las aulas de quinto A, quinto B, sexto A y sexto B, así como un pasillo donde los alumnos suelen sentarse en horas de recreos. En este lugar también hay varios pinos, donde se han colgado basureros. En sentido perpendicular a esta construcción se encuentran las edificaciones antiguas, de una sola planta y donde funcionan los cursos: primero, tercero y cuarto, además de la habitación del Director. Frente a estas aulas, atravesando la cancha, están: el segundo curso, la habitación de dos profesores, la oficina de la Dirección y un depósito donde se guarda diversidad de materiales (libros de la biblioteca, alimentos del desayuno escolar y utensilios de cocina, entre otros).

Según informa el Director del establecimiento, y lo corrobora una administradora del internado, la actual infraestructura de la escuela fue costeada por la Iglesia.

> El monseñor italiano Ángel Gelmi fue quien hizo construir el Internado y también la Escuela; viendo la necesidad que existía en esta comunidad, quiso hacer la pastoral, para catequesis (Hermana Verónica García Ramírez, julio de 2010).

Conversando con los padres de familia acerca de las dificultades de la infraestructura educativa, éstos se quejan de la ausencia del sacerdote de la parroquia del pueblo que fue un promotor de la escuela: "el padrecito ya no viene", "es el único que se acuerda de nosotros", "le hemos pedido que nos haga incrementar más profesores". Dicho de otro modo, el asistencialismo de la Iglesia, si bien permitió conseguir algunas cosas, al mismo tiempo bloqueó las potencialidades organizativas de la comunidad y sus autoridades.

Las aulas

La mayor parte de las aulas son construcciones de un tamaño aproximado de cuatro por seis metros. Tienen sólo una o dos ventanas al lado de la puerta, por lo que tienden a ser recintos oscuros y ófricos. Por otro lado, el tragaluz que hay en el techo de algunas concentra el calor de manera sofocante los días soleados y los mediodías.

En una esquina de las aulas hay un mueble de tamaño mediano y de dos puertas en el que se guarda útiles escolares, materiales de

trabajo, cuadernos o libros. Por lo general también cuentan con un pupitre o una mesa, usualmente aprovechado por los profesores, y al otro lado hay una mesa con otros materiales o libros. Las aulas antiguas tienen dos pizarrones en los muros frontales.

Otros cursos, como el del sexto B por ejemplo, tienen cuatro ventanas, ubicadas a los lados, de dos en dos; una puerta de madera y un pizarrón de color verde. También existe un estante de metal, a manera de biblioteca, pero en la mayoría de los casos no se pudo observar en éste texto o libro alguno; sólo cajas, tizas y hojas.

Todas las aulas exhiben diversos cuadros y/o gráficos fijados a las paredes, al estilo de la Reforma Educativa; en cada muro se ha dispuesto un "rincón" dedicado a las distintas materias que llevan los alumnos. En agosto de 2010, en el curso sexto B se exhibían los siguientes materiales:

- *Rincón de Expresión y Creatividad*: dibujos de las fechas cívicas realizados por los alumnos y alumnas: "Día de la patria", "Bicentenario de Cochabamba" (con recortes de periódicos y dibujos de la historia de este departamento), "Día del padre" (dibujos) y "Día de la madre", "Símbolos patrios".
- *Rincón de Religión*: cuadros en cartulina de pasajes de la Biblia, con escritos que especifican las partes (libros, capítulos, versículos) de los Testamentos antiguo y nuevo, realizados a mano con marcadores.
- *Rincón de Matemáticas*: cuadros didácticos con ejemplos en forma de tablas de las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, así como de la división de números decimales, las fracciones, los exponentes y la potenciación.
- *Rincón de Ciencias Sociales*: cuadros en cartulinas con mapas dibujados de la cultura maya, de América del Sur, de América del Norte y de la provincia Tapacarí.
- *Rincón de Ciencias Naturales*: cuadros dibujados en cartulina de los ecosistemas del planeta y de Bolivia, de la división celular, del aparato digestivo y de la reproducción de la célula.
- *Rincón de Lenguaje*: letreros escritos en cartulina de las palabras: LEALTAD - BELLEZA - CONFIANZA - AMOR - TOLERANCIA - RESPETO - DEMOCRACIA, así como dibujos de una carta y sobre los medios de comunicación.

De igual forma, en el primer curso hay varios papelógrafos escritos con el *Padre Nuestro*, los números, el abecedario, las cinco

vocales y algunas canciones en castellano y en quechua. Un ejemplo de canción es el siguiente:

> *El lobo*
>
> *Coro: Juguemos en el bosque*
> *mientras el lobo no está (bis). Lobo, ¿estás?*
> *Lobo (hablado): sí, me estoy poniendo la camisa.*
> *Coro: Juguemos en el bosque mientras el lobo no está.*
> *Lobo, ¿estás?*
> *Lobo: Sí, me estoy poniendo los pantalones (los zapatos, la corbata, etc.).*
> *Coro: juguemos en el bosque mientras… etc.*
> *Hasta que el lobo salga de su escondite gritando:*
> *Si, salgo para comerlos a todos*
> *Lo que produce el desbande de la ronda* (Titaqallu, septiembre de 2010).

En este mismo curso se pueden apreciar figuras de llamas pequeñas colgadas en cordeles que cruzan de un extremo a otro el aula, las mismas han sido hechas por los niños con lana de oveja y cartulina. Hay también gráficas de las palabras "mamá, papá, pala, Juan", que están colgadas de pared a pared para que los niños las vean como parte del aprendizaje. El aula cuenta con dos pizarras dispuestas una frente a la otra para escribir vocales, palabras y dibujos.

En cuanto al mobiliario, algunos cursos cuentan con mesas (hexagonales o simples) y sillas independientes; y otros, sólo con pupitres bipersonales.

El Internado

El Internado es una construcción en forma de "U", de una sola planta y llamativamente pintada de color verde, rodeada de mallas de alambre tejido. Como se ha indicado, a su lado está una tienda, administrada por las monjas, donde se venden productos variados: dulces, chocolates (donados por Suecia), trabas para el cabello, cremas, jabones, cereales, etc.

Los niños y las niñas que se quedan en el Internado lo hacen porque viven en comunidades muy lejanas de la escuela. Llegan el lunes y se van el viernes, cuando terminan las clases; y tardan hasta más de tres horas en llegar a sus respectivos hogares. Bajo la

administración de las monjas, los internos reciben servicios completos de alimentación y disponen de duchas con agua caliente para su aseo, porque la instalación cuenta con paneles solares. Los ambientes del comedor y los dormitorios son amplios. Por estos servicios los padres pagan la suma anual de 60 bolivianos por niño.

Por otro lado, el Internado también brinda alimentación a todos los niños y niñas de la Escuela. En cuanto toca el timbre de las 12.00, éstos salen a hacer fila con sus respectivos platos y cucharas, para recibir su almuerzo. Luego comen en grupos dispersos, sin mezclarse entre niños y niñas, en varios lugares de la escuela: en la lavandería, al lado de la cancha, en la puerta de la iglesia, en los pasillos o cerca al mástil. Después de comer, ellos mismos lavan sus platos y los entregan a la profesora de cada curso, hasta el día siguiente. La comida es elaborada por dos señoras de la comunidad, bajo la supervisión de las hermanas.

En la entrevista realizada a la principal administradora de la institución, ella brindó información referencial del trabajo que desarrollan:

> Este Internado ya tiene como diez años, fue fundado por el monseñor Gelmi. Tres hermanas cooperan con la salud y con la catequesis para los niños… tiene capacidad para 50 alumnos, pero existen 75 en total, desde los seis hasta los 16 años de edad, porque no queremos rechazar a nadie. Se acomodan para dormir en payasas entre dos o como puedan, ya que existen niños que vienen de muy lejos, 15 a 18 Km de distancia, y se quedan en el internado. Algunos se van los días viernes, pero existen otros niños que se quedan. Se hacen reuniones bisemanales con los padres, con psicólogos, para ayudar a ver los problemas que tienen los niños en sus casas, con sus papas. Los papás firman un documento donde aceptan todas las condiciones. Por ejemplo, tienen que dar cada mes víveres para el colegio; antes los niños se desmayaban por la mala alimentación que tenían. Por eso existen descansos en la escuela para que los alumnos salgan y coman… La alcaldía da 10.000 bolivianos por semestre, pero ese dinero se va en las cocineras, que cobran alrededor de 200 a 300 bolivianos, más el 18% de pago de impuestos (Hermana Verónica García Ramírez, Titaqallu, septiembre de 2010).

Las hermanas argumentan también que la Iglesia puede conseguir becas para algunas niñas, pero muchos padres de familia desconfían y no quieren mandarlas.

Los padres de familia de los alumnos internos, tanto niñas como niños, tienen una mesa directiva que coordina con las religiosas la planificación de actividades en el año escolar. En cada comunidad hay un delegado, quien se encarga de informar a todos acerca de la realización de reuniones. En estas citas se les habla reiteradamente sobre la igualdad de género que debe haber, sobre la necesidad de mandar a las niñas a la escuela y tratarlas igual que a los varones.

En el Internado las niñas aprenden a tejer, a hacer macramé y a coser. Cada día de la semana tienen una actividad diferente. Por ejemplo, los lunes realizan juegos educativos, de creatividad y de expresión cristiana (les enseñan a orar). Es decir que se pone énfasis en la enseñanza de la cultura católica.

El bus escolar

Este servicio de transporte, financiado por UNICEF a través del municipio, funciona desde hace dos años. Se trata de un bus que tiene una capacidad aproximada de 30 asientos, pero debe abastecer a todos los niños y niñas que lo necesitan. Cada mañana el bus recoge a los niños y niñas, aproximadamente desde las 8.00, y los deja en la Escuela entre las 9.00 y las 9.30. Para el retorno, quienes viven en las comunidades más alejadas abordan este transporte alrededor de las 15.45 para arribar a las paradas más cercanas a sus destinos. Algunos puntos de parada del bus son: Jerunk'ota, Huayku Arriba, Huayku Abajo y Quchi Rancho.

Es interesante observar cómo el conductor norma el uso del bus, recomendando permanentemente a los niños que guarden orden cuando lo abordan o desembarcan. De la misma forma actúa dentro el bus, regañando a los niños cuando no saludan al ingresar, a veces agresivamente (comparándolos con las actitudes de los animales). En el trayecto prácticamente no hay interacción entre niñas y niños, excepto para burlarse o recriminarse entre ellos. Una mañana, cuando una niña ingresó sin saludar, la reacción inmediata de un niño fue: "mira, ha entrado sin saludar, ovejita es" (y empezó a balar imitando a una oveja).

3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

El inicio de cada jornada se caracteriza por la típica formalidad escolar, especialmente en la "formación". Extraordinariamente se desarrollan actos cívicos. En esas ocasiones, al igual que en la zona aymara, todos los alumnos tienen la obligación de tomar parte, sea como espectadores o como protagonistas.

3.1. Formación

La jornada comienza a las 9.30, con el tintineo de la llamada campana de "prevención" —un pedazo de riel colgado entre dos árboles—, que avisa a los alumnos que tienen que formar. Previamente, los estudiantes se encargan de colgar los basureros —hechos de latas de alcohol y que tienen frases como: "tengo hambre" o "vótenme basura"— en los árboles. Luego los profesores convocan y ordenan la formación de los estudiantes de cada curso.

El profesor de turno dirige la formación de los estudiantes con un pito; además recurre a una vara de madera con la que les hace marcar el paso y saludar. Para terminar, dirige la entonación de la *Marcha naval*, al ritmo de la cual los estudiantes ingresan a sus respectivas aulas.

Los niños y niñas forman en filas separadas, desde el más pequeño hasta el más grande. Se hubo establecido como uniforme escolar blusas y chompas blancas y polleras azules, para las niñas, y camisas blancas y pantalones azules para los niños; sin embargo, aparte de los esfuerzos por usar algo blanco, ambos visten las mismas ropas típicas que usan a diario. Las niñas llevan abarcas, sombrero de lana de oveja, pollera, blusa blanca y chompa de distintos colores (blanco, verde, rojo, azul). Algunas, al igual que los varones, usan chaquetas, que llaman *juina*. Las polleras también tienen distintos colores, con adornos vistosos de variadas formas y figuras en los pliegues y sobre un fondo normalmente negro. Llevan los cabellos trenzados con *tullma* de colores diferentes. Los niños usan camisas, normalmente blancas, prendas que para los alumnos de los cursos séptimo y octavo son requisito obligatorio. Algunos usan sacos o chalecos con bordados de distintas formas, colores y figuras, y el sombrero blanco de ala ancha, típicos de la región. Sus pantalones son en su mayoría jeans (hay muy pocos de tela) y en general calzan abarcas, aunque otros tienen zapatos de goma. Algunos usan *ch'ullu*. Los niños y niñas de primero y segundo cursos son más diversos en su vestimenta, depende de las posibilidades de sus familias.

En esta región el factor identitario es muy fuerte, lo que se manifiesta a través de la ropa; aun quienes viven al lado de la carretera mantienen sus vestimentas originarias, en especial las mujeres. Por eso la Dirección de la Escuela, aunque lo tiene requerido, no ha podido implantar uniformes para los estudiantes, aunque ésto también se debe a factores económicos y de resistencia cultural.

De cualquier forma, lo que se obliga en los momentos de formación es a permanecer en silencio, quitarse las chaquetas de colores, *ch'ullu* o sombreros, mantas y a dejarlos en el piso junto a sus bolsas

de útiles escolares. El ritmo se marca estrictamente al estilo militar, en posición "firmes", "a discreción" o "marchando". Por supuesto que para los y las más pequeñas resulta sobremanera dificultoso mantener este orden, por cuyo motivo permanentemente se hacen merecedores de llamadas de atención, jalones de cabellos o patillas y hasta pelliscones en los brazos, de parte de sus profesores.

3.2. Actos cívicos

Los actos cívicos se dedican a la conmemoración de fechas especiales, pero también es habitual celebrar la iza de la bandera cada lunes. Al igual que en Cantapa, en Titaqallu las horas cívicas se realizan generalmente en la primera hora de la jornada. Son dirigidas por el profesor/a de turno, quien además tiene la obligación de esmerarse en la preparación de una especie de partes/esquelas, con motivos alusivos a la fecha, que describen el programa preparado para la ocasión, y que son distribuidos a cada uno de los miembros del plantel docente.

Un ejemplo tipo de estos eventos tiene el siguiente desarrollo:

1. Himno Nacional: la primera parte es cantada en quechua y la segunda en castellano. La entonación, como es usual, cuenta con el acompañamiento musical de un grupo de zampoñas ejecutadas por alumnos y alumnas de octavo curso.
2. Palabras del profesor de turno, quien reflexiona en un breve discurso especialmente preparado para la ocasión, aludiendo a la fecha conmemorativa.
3. Participación del primer ciclo: uno o dos números de canciones, sobre todo, son presentados por los niños y/o niñas de estos cursos.
4. Participación del segundo ciclo: al igual que el primer ciclo, se entonan canciones, previamente ensayadas, o se presenta algún número de adivinanza o poesía.
   Saliendo del programa, los educadores hacen recomendaciones diversas a los niños y niñas, como no mascar chicle, advirtiéndoles sobre sus consecuencias.
5. Participación del tercer ciclo: de la misma forma que las anteriores presentaciones, el número preparado tiene lugar delante los mástiles, frente a los alumnos formados.
6. Tribuna libre: en este momento pueden intervenir tanto los maestros o el Director (si no lo hizo al inicio), para aludir a algún tema específico, como los alumnos que deseen presentar algún número especial.

7. Marcha final: todos cantan este himno y manteniendo el orden de formación se van retirando a sus respectivas aulas, empezando de las filas de niños de los cursos superiores y sucesivamente las de los demás cursos.

La mayor parte de las presentaciones de los alumnos se efectúan en quechua, especialmente los números musicales; aunque los profesores privilegian la preparación de números en castellano en los alumnos, a éstos les resulta muy dificultoso, al punto que las más de las veces que así lo hacen no logran ser comprendidos por el resto de sus compañeros. Por lo general, el Director suele expresarse en castellano, en primera instancia, y en quechua después. La traducción al quechua se hace especialmente para los alumnos de los primeros cursos. Esto no ocurre en Cantapa con el aymara.

Los desfiles tienen la misma connotación que en la región aymara, se caracterizan por el espíritu cívico y el patriotismo. Sin embargo, la diferencia radica en que en Titaqallu no se observa el espíritu político de reconstitución originaria. Así, el 2 de agosto sólo se celebra en las escuelas seccionales; la fecha principal para los actos es el 6 del mismo mes, es decir, la fecha de fundación de Bolivia. Esta celebración adquiere una importancia mayor porque el evento empieza una noche antes, con un desfile de teas y el encendido de fogatas, considerando que en la comunidad no existe servicio de luz eléctrica.

En la Escuela, la conmemoración del 6 de agosto es un evento grande, pues se dan cita los padres de familia y se desarrolla un programa especial, en el que cada curso presenta una danza. Llama la atención cómo las niñas se ven presionadas a desprenderse de sus vestimentas originarias para lucir trajes típicos de cada uno de los departamentos, o para representar al personaje de la “madre patria”, para lo cual tienen que soltarse el cabello, que normalmente llevan trenzado. Claro, que las niñas asumen esto como una obligación de disfrazarse para el acto.

A través de actividades como ésta se procura insertar el estilo urbano en la comunidad originaria, pero no siempre con éxito, pues se enfrenta con resistencia a la hora de uniformar a los participantes, mantener el orden o conseguir la participación de todos. Un ejemplo ilustrativo de ello puede ser la adaptación de la banda a un conjunto típico de la región. De hecho, los actos se ven como algo extraño o ajeno, que justamente por esas características concita la atención; esto también explica que el mayor protagonismo en los actos esté a

cargo de los profesores, perfectamente ataviados con trajes oscuros y camisas o blusas blancas.



Niña, con las trenzas sueltas, representando a la Madre Patria en el acto cívico por el 6 de agosto en Titaqallu (Foto: Yamila Gutierrez).



Banda típica de la Escuela 24 de Abril en el desfile del 6 de agosto (Foto: Marcelo Fernández O.).

La escuela, al margen de si es bilingüe o monolingüe, es la principal institución encargada de formar estudiantes "citadinos"; es decir, un tipo de personalidad culturalmente occidental, por lo menos así lo sugieren la pedagogía que se aplica y el programa que se elabora cada semana. En Titaqallu no hemos podido advertir temas que se refieran a historias locales, a conocimientos andinos o a historias orales regionales que, sin embargo, tienen una profundidad impresionante.

Es decir, lo que "enseñan" estas Unidades Educativas es mucho más que "tan sólo" conocimientos básicos (leer, escribir, sumar, restar, etc.). Las constataciones etnográficas nos informan que el objetivo de estas escuelas es formar ciudadanos bolivianos de segunda clase, obedientes y acríticos. Se procura que los alumnos a lo sumo sepan leer y escribir, pero no precisamente que puedan adquirir otros saberes. Todo sugiere que el verdadero objeto de la enseñanza está orientado a la "cultura occidental", y ello se evidencia especialmente en las denominadas horas cívicas.

3.3. En el aula

Descrito el contexto general de la Escuela, a continuación ingresaremos a las aulas, que, como ya lo dijimos, constituyen el corazón mismo del sistema educativo. Es, por lo tanto, el lugar donde mejor podemos visibilizar o percibir cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, los métodos usados por los maestros, sus recursos pedagógicos, así como también el comportamiento de las alumnas, su relacionamiento entre pares o con los docentes, entre otros aspectos.

Métodos de enseñanza

El profesor entra después de que todos han ingresado al aula y saluda con un "Buenos días" o "Buenos días, alumnos" que es respondido con la misma frase, en ambos casos en castellano. Los alumnos saludan parados y tras el consentimiento del maestro pueden sentarse. Después de este ritual se da inicio a la clase, de acuerdo al horario de cada curso; un ejemplo de esta programación de asignaturas es el siguiente:

Cuadro 10. Horario escolar del primer curso, gestión 2010

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:30-10:15	Religión	Educación física	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
10:15-11:00	Religión	Educación física	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
11:00-11:15			Descanso		
11:15-12:00	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Exposición oral
12:00-13:00			Almuerzo		
13:00-13:45	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Exposición oral
13:45-14:30	Lenguaje	Matemáticas	Exposición oral	Matemáticas	Exposición oral
14:30-14:45			Descanso		
14:45-15:30	Lenguaje	Matemáticas	Exposición oral	Lenguaje	Planificación
			Salida		

Durante la clase, el profesor/a casi siempre está parado al frente, junto al pizarrón, para dirigir las sesiones. Sólo en algunos momentos, cuando da tarea, se mueve por el aula.

En el caso del sexto curso, el primer día de la semana el profesor, después del saludo, dedicó la clase a la lectura comprensiva, entregando a cada uno de los alumnos y alumnas una hoja de periódico para que la lean. Durante ese tiempo el maestro salió del aula instruyendo a los niños y niñas: "lean fuerte, que no los escucho". Así, más que un trabajo de lectura de comprensión con análisis de contenido se realizó una simple lectura en voz alta.

En esta clase el profesor también leyó un texto titulado *Llamado a la paz* y luego el turno fue de los alumnos, que eligieron el texto *La imagen de Santa Cruz ha cambiado*. Otros niños escogieron el texto titulado *Feliz Bicentenario, Santa Cruz* y lo leyeron en voz alta, como se les había dicho. Luego el maestro socializó la noticia, afirmando que "los cambas son más alegres que nosotros" y pidiendo a los grupos de niños y niñas que se juntaran para leer los periódicos asignados. Tres grupos fueron de dos niños, dos de dos niñas, uno de tres niñas y uno de un niño. Al igual que en el primer caso, la lectura de comprensión no pasó más allá del comentario del título.

El tema que se tenía que avanzar ese día era *Las coplas*, para lo cual el profesor dictó y también escribió en la pizarra. Mientras el docente daba la clase, un grupo de alumnas hablaba, por lo que el maestro se acercó y le jaló la oreja a una de ellas. La niña no dijo nada, sólo sonrió y miró su cuaderno. Este dato permite concluir que el castigo físico es considerado la forma más precisa de corregir el comportamiento de los estudiantes.

Consultado sobre la Reforma Educativa, el profesor Primo Lamas, en consonancia con los demás del plantel, mencionó que "no es tan concerniente al desarrollo educativo" y que "más se ha gastado en pago de sueldos a los asesores pedagógicos… no era muy acorde con la misma [con la realidad] misma, pero se tiene que utilizar como una base de los programas educativos" (Titaqallu, agosto de 2010). Sin embargo, agregó que en estos años no había recibido el material producido por la Reforma, a diferencia de otros lugares donde sí había llegado, como le habían informado sus colegas.

En el primer curso, tanto los niños como las niñas entran al aula para continuar con lo que están avanzando y se sientan en su respectivo asiento. Luego comienzan la clase leyendo lo que está escrito en la pizarra y repitiéndolo, copiándolo y dibujándolo en sus cuadernos. Finalmente, presentan este trabajo a la profesora, para

que lo revise y califique. Ésta les dice si la tarea que hicieron está bien o está mal.

Algunos niños se muestran muy inquietos y molestosos con sus compañeros durante las clases observadas. Y ante la impotencia de la profesora en su intento de controlarlos, opta por pegarles con una madera, darles leves golpes de puño en la espalda o jalarles de las patillas. Algunas niñas no logran aguantar el dolor y se ponen a llorar. Como forma de resistencia, simplemente la miran y no hacen caso cuando la maestra ordena algo, especialmente si ésta habla en castellano.

En la mayor parte de los cursos prima la enseñanza repetitiva, recurriéndose a papelógrafos que, fijados en las paredes, deben ser copiados y memorizados. El criterio es que los niños/as aprenden repitiendo lo que dice o hace el profesor. Por eso algunas veces los niños se aburren y se distraen; en esos momentos la maestra recurre a hacerles cantar temas como *El payasito*:

Mi payasito	*ja ja ja ja*
Gordinfloncito	*ja ja ja ja*
Barrigoncito	*ja ja ja ja*
y cachetón	*ja ja ja ja*

Como se podrá apreciar, el mensaje del canto no tiene relación alguna con la realidad de Titaqallu, donde no es común ver a "payasitos" y menos "godinfloncitos…y cachetones", el común de las personas de la comunidad es de contextura regular o delgada debido a las actividades y las caminatas que realizan. *El payasito* no es precisamente un tema que los niños conocen, pero la profesora considera que es la mejor forma de que aprendan, pues "lo importante es que repitan y puedan memorizar".

La enseñanza de contenidos ajenos a la realidad de Titaqallu es la mejor muestra de los efectos negativos que tiene la controversia idiomática en la educación. Esto, sumado a la pedagogía poco dinámica del profesor y a la mayor importancia que se da a la memoria en relación a la comprensión, provoca que las alumnas olviden lo poco que aprenden.

Recursos pedagógicos

Los materiales pedagógicos de la mayoría de los profesores son: los libros de las editoriales Bruño o Don Bosco, cuadros didácticos,

láminas educativas y algunas fotocopias. Así, para el octavo curso el docente citó los siguientes materiales:

> Yo ahora… en Ciencias estoy utilizando Don Bosco, libros de Don Bosco y algunos de Pedro Gutiérrez [de] La Hoguera. En matemáticas estoy utilizando Don Bosco, también… el texto de Aritmética, Álgebra…, sí, y también algunos textitos que son de apoyo, de juegos o razonamiento, eso utilizo (Profesor Roberto Álvarez, Titaqallu, agosto de 2010).

Hemos podido advertir que en los cursos hay material bibliográfico elaborado por la Reforma Educativa; el cual, sin embargo, se encuentra amontonado en rincones de las aulas. Estos libros, elaborados en función de las especialidades y correspondencias con cada grado, parecen haber sido usados nunca, pues están nuevos, tal como seguramente llegaron. Confirmando de alguna manera esta presunción, algunos de los profesores afirman que tales textos confunden a los alumnos: "no sirven para nada, se deberían regalar a los niños".

Los docentes puntualizan que recurren a la biblioteca en función de la escolaridad. Por ejemplo, usan los libros de apoyo: Semilla, Siembra, Alborada, o textos en quechua como *Quilca, kamana Qhichwataquillcanapaq* (Se aprende a leer y escribir); en estos casos se pudo advertir que hay mayor uso de los materiales de la Reforma Educativa. Otro elemento de apoyo usado son las "ayuda-memorias" o cuadros elaborados por los mismos profesores, y que se pueden ver en todos los cursos, en diferentes tamaños, divididos por materias y grados de dificultad.

La dificultad para aprender Matemáticas es muy marcada en la escuela, pues pocos de los alumnos siguen el paso o ritmo de enseñanza del profesor. Éste atribuye el problema al descuido de los maestros de años anteriores, que perjudicó a los niños internos y externos. El programa es renovado cada año, junto a un plan de aula que se acompaña de otro curricular y de apoyo sacados de fuentes o textos que el maestro selecciona para su aprobación por parte de sus superiores. No es muy frecuente el uso de bibliografía, prefiriéndose las láminas y los cuadros educativos, divididos por materias y niveles, que están en una pequeña biblioteca que consultan sólo los profesores. Esto es lo que se pudo observar en el caso del sexto curso.

Uso del idioma quechua

En Titaqallu, definitivamente, la enseñanza se imparte en castellano, no en quechua; el quechua sólo sirve como apoyo y de modo circunstancial —cuando el profesor necesita hacerse entender—. Los materiales pedagógicos están elaborados en idioma castellano y, por lo tanto, no están dirigidos a fortalecer el uso del quechua. En consecuencia, no se puede decir que exista una educación intercultural bilingüe, o si existe, sólo se la practica en la forma instrumental.

Así, en el primer curso, para que los niños aprendan el castellano, se usa el siguiente cuadro fijado en la pared, prácticamente el único bilingüe:

Qanchis chaw p´unchay	***Días de la semana***
Intichaw	*Domingo*
Killa chaw	*Lunes*
Antichaw	*Martes*
Quy llurchaw	*Miércoles*
Illapachaw	*Jueves*
Cháskachaw	*Viernes*
Kúychichay	*Sábado*

Sin embargo, durante el tiempo de observación de esta investigación no se pudo advertir en ningún momento el uso de esta lámina. No obstante que la maestra en ocasiones preguntó a los alumnos la fecha, éstos respondieron nombrando los días de la semana en castellano. Después del descanso, cuando volvieron al aula y se sentaron en sus lugares, la profesora les consultó en qué orden quieren salir a la pizarra y los niños dijeron a coro: "de adelante empezaremos, profesoritay".

Por lo general, estando en clase, los niños y las niñas hablan en quechua, y muy poco en castellano, de tal manera que la profesora se ve en la obligación de hablar ambos idiomas. Los niños no entienden algunas palabras en castellano y les es más fácil comunicarse en quechua, y se nota que cuando se usa este idioma mejora notablemente la atención de las niñas. Por ejemplo, a la pregunta del Director sobre cómo habían llegado a la escuela, una niña respondió: "*chaquipi jamuni"* (a pie he venido).

En el caso del profesor aymara, el hecho de que hable muy poco quechua dificulta el trabajo, porque sus alumnos de sexto curso se comunican con frecuencia en este idioma. Muchas veces los comentarios

y respuestas de los niños y las niñas son realizados en quechua; incluso el maestro se ve obligado a pedir a los alumnos con más dominio del castellano que le traduzcan estas intervenciones.

Otro ejemplo del uso problemático de ambos idiomas es el siguiente. Durante una clase de Religión, la profesora escribió en la pizarra el título: *Religión,* tema: *"La vida es un regalo",* dibujando el proceso vital de unas plantas, desde que nacen hasta que dan fruto. También escribió: "*Contenido: Todos somos hijos de Dios"*. Pero como la profesora no maneja el quechua, una colega tuvo que colaborarla traduciendo todo lo escrito y dicho. Cuando se explica en quechua, los niños ponen mucha atención y repiten todo lo que se dice en el pizarrón.

A continuación, todos los niños debieron copiar estas palabras, y una vez que acabaron, se acercaron a la profesora para mostrarle sus tareas. La profesora les calificó con un lápiz rojo, y los comentarios de los niños ante su calificación se emitieron en quechua: "*qhaway ñoqa tiwapuwan askha bienes kan malta ruwanqui chickllyta ruwanqui cuadernoyquita* (mira, yo tengo más que vos, tú haces mal, mira tan sucio tu cuaderno)".

En general, a diferencia de los niños, las niñas son muy tímidas en clases, y participan lo menos posible, sólo por obligación. En el caso que se acaba de describir, la profesora insistía que los niños copien correctamente, sin incidir en el análisis del contenido.

Estos ejemplos nos hacen concluir que no se está practicando la educación intercultural adecuadamente. Alejandro Cussianovich explica que "la educación popular debe ser entendida como una educación intercultural, es decir, como la preparación para el encuentro o para el contacto ya establecido de culturas diferentes" (citado en Amodio, 1988: 31). De lo que se trata es que la educación intercultural bilingüe evite la pérdida de identidad, pero, tal como se educa en Titaqallu, no se cumple este objetivo, sino todo lo contrario, se busca borrar la identidad originaria.

Ubicación de las niñas en el aula

En el aula de primer grado cuentan con seis mesas y 30 sillas pequeñas. Los niños/as se sientan por afinidad y conocimiento. En el espaldar de cada silla los alumnos tienen colgada una bolsa de tela color beige en la cual están los cuadernos, plastilinas, colores y lápices de cada uno. Estos materiales se utilizan exclusivamente en el aula y, salvo los libros, no se pueden llevar a las casas. La profesora

justifica esta medida señalando que los niños ya no regresan el material o lo pierden.

En la mayor parte de los cursos se observa que las niñas se sientan junto a otras niñas, y sólo por obligación junto a un niño. Una alumna trató de explicar esto: “un chico y una chica no se sientan juntos, sólo si fueran familiares”.

Algunos cursos, por iniciativa de los maestros, están organizados con una mesa directiva de estudiantes. Esto ocurre, por ejemplo, en cuarto:

Presidente	William Arias Mamani
Vicepresidente	Norma Choque Becerra
Secretario de Deportes	Elías Choque Mamani
Secretaria de Deportes	Bertha Santos Anavi
Vocal	Félix Valencia Mamani

Pero, aparentemente, tampoco los alumnos saben las funciones que cumple una directiva. Se podría decir que en realidad se trata de una elección simbólica, con la finalidad de hacer conocer a los estudiantes la estructura piramidal de una organización.

Otro aspecto digno de considerar es la forma en que se distribuye el espacio en el aula. En el mismo curso cuarto, las mesas uno, dos y tres se encuentran los niños que asimilan mejor la enseñanza; en la mesa cuatro, los más juguetones y participativos; en la mesa cinco, los más tranquilos (la mayoría niñas); y en las mesas seis y siete, los más distraídos. Esta asignación, no por criterios de género sino por desenvolvimiento y conducta, es realizada por el maestro.

Como se pudo observar, a los profesores les cuesta mucho aceptar la compleja realidad de las niñas. Rojas (1981) sostiene al respecto que esto se explica por la diferencia existente entre los profesores del área rural y los del área urbana. En el caso del maestro rural, “por su formación en normales rurales y presiones ambientales, sus propósitos de vida son de ciudad; la práctica profesional y la permanencia en la comunidad campesina lo consubstancian con el hábitat y cultura nativa” (Rojas, 1981: 15).

La tarea pendiente es lograr que el maestro acepte el hábitat y la cultura en la que se encuentra, apreciando sus capacidades, su ubicación social y su saber y experiencia. Es muy común escuchar a los profesores que quieren volver lo antes posible a la ciudad, que viven

separados en dos mundos, en una especie de desarraigo social. Este sentimiento se transmite de alguna manera a las niñas, provocando que desarrollen una conciencia y una identidad ambiguas.

Estigmatizaciones

En una clase de Educación Física, la profesora puso en la cancha seis ladrillos distanciados, para que los niños/as corrieran dando vueltas alrededor de ellos. Al no comprender algunos alumnos el ejercicio, la maestra comenzó a increparlos severamente e incluso les jaló de la polera. Algunos dejaron de correr por temor.

Más llamativo es otro ejemplo, ocurrido durante la misma clase. Uno de los niños pegó a una niña, la profesora buscó al autor y una vez encontrado, el infractor recibió una reprimenda: "no se pega a las niñas, sólo entre hombres se pueden pegar", le dijo la maestra y le jaló, además, de las patillas. El niño, que había comenzado a llorar, se negó a correr, y la profesora, sorprendentemente instruyó: "vayan a traer una pollera para colocarle, lo vamos a vestir de niña". Todos los niños corrieron a traer una pollera y la profesora hizo el ademán de cumplir el "castigo", agarrándole del brazo, sin llegar a consumarlo. De cualquier forma, lo que se advierte es el choque cultural de dos mundos que no acaban de entenderse.

Igual práctica de la intimidación por parte de la profesora se observó ante el temor o la dificultad demostrados por los niños en los ejercicios de gimnasia que se hicieron a continuación con una colchoneta. Recordemos que, en la pedagogía comunal, la enseñanza y el aprendizaje se deben llevar a cabo por medio de la demostración; es decir, que el maestro debe realizar primero lo que luego hacen los alumnos. Esto es lo que explica la manifiesta reticencia de los niños a realizar las instrucciones de la maestra.

En ese ambiente de temor e inseguridad es que se desarrolló la clase mencionada. La misma terminó con un juego de una ronda del gato y el ratón. La profesora eligió a un alumno para que sea el ratón y a otro para que sea el gato, haciéndoles dar vueltas en un juego de persecución.

4. (Re)acciones de las niñas

El comportamiento de las niñas depende mucho de la rigidez o jovialidad de los maestros; sin embargo, por las características de la región, pese a que se hace esfuerzos para mostrar mayor apertura, las niñas

tienen mucha dificultad para insertarse en el medio. El inconveniente mayor, independientemente del temperamento individual de las niñas, es cuán poco los profesores favorecen las condiciones de su inserción social en el aula, comprendiendo su contexto, especialmente de quienes no tienen o no han tenido contacto con otro contexto que no sea su comunidad.

Carter y Mamani, para el caso de Irpa Chico, mencionan que la enseñanza de los instructores o profesores no mejora debido a que utilizan las mismas guías y el mismo programa todos los años, "siendo la memorización, la técnica principal de enseñanza, lo más común era que el instructor copiara una lección del Prontuario Escolar" (1982: 167).

Esta forma de enseñanza no ha cambiado substancialmente. No obstante la implementación de la Reforma Educativa, los profesores continúan utilizando guías para alumnos castellano-hablantes, los cuales conceptual y epistémicamente pertenecen a la pedagogía occidental. Un ejemplo ilustrativo es el de uno de los profesores que utilizaba como modelo para preparar su programa semanal cuadernos de sus hijos de la ciudad de Cochabamba. En las visitas ocasionales a las viviendas de los docentes, pudimos advertir que no había material bibliográfico básico, solamente cartulinas, reglas, marcadores y papel lustroso, entre otros. Entonces surge inmediatamente la pregunta: con este tipo de materiales, ¿qué tipo ciudadanía se busca formar?; las niñas, ¿tienen expectativas claras y determinadas? La respuesta es obvia.

4.1. Durante las clases

Como se ha dicho, frecuentemente los alumnos y alumnas hablan en quechua, sobre todo en los cursos de los primeros ciclos. Recién en el tercer ciclo el uso del castellano se incrementa, aunque mucho menos en el caso de las mujeres, quienes sólo en casos necesarios lo hablan, y muy tímidamente.

En el segundo ciclo, en especial, la atención al profesor es muy poca; hay mucha distracción y el menor descuido de los maestros es aprovechado para jugar de manera un poco violenta, a través de golpes, empujones o gritos. Los varones son torpes, mientras que las mujeres son tímidas, se esconden y sonríen. Sólo los alumnos que se sientan adelante ponen atención al profesor; los demás, incluyendo a las niñas calladas, no pueden concentrarse y empiezan a hablar, comentando temas ajenos a la clase, como las fiestas de la zona, en las que participan junto a sus padres.

En cuanto al tema de la sexualidad, se lo lleva adelante en la materia de Ciencias Naturales. En una clase observada, el profesor desarrolló el tema de los órganos reproductores, y la mayoría de los niños lo tomaron con toda tranquilidad, aunque a las niñas les causó risa y rubor; no hubo preguntas al respecto. Cuando debían copiar la lección, el maestro recordó que no hacían su tarea en casa, por lo que decidió que la terminaran en la escuela.

Como ya se ha indicado, en muchos casos los contenidos son bastante precarios, factor que llega a afectar el desarrollo personal de las niñas. Con respecto a este punto, Romero dice: "La escuela rural en Bolivia tiene una larga tradición alienante y castellanizante, ya que los programas que imparten corresponden a un horizonte sociocultural occidental y nada tiene que ver con la experiencia cotidiana y el contexto sociocultural de las personas hacia quienes está dirigida" (1994: 102).

Esto ocurre con mayor énfasis si se imparte la enseñanza en un idioma extraño para las niñas. A ello se debe que la actitud de éstas sea en general de timidez y apocamiento.

4.2. Durante los recreos

Las clases comienzan a las 9.00 y terminan a las 15.30. Los tres recreos que se realizan en todo este periodo de clases son de 10.30 a 11.00, de 12.00 a 13.00 y de 14.30 a 14.45, es decir que su duración varía en los tres casos. El recreo es importante porque es en el patio donde los niños y niñas, hablando el quechua, retornan a su forma de pensar y hacen cosas de manera genuina, formando grupos y/o compartiendo novedades.

Desayuno escolar

Antes de salir del curso las profesoras distribuyen un plato a cada uno de sus alumnos, para que reciban su desayuno, cuya preparación, con productos dotados por el municipio, se encuentra a cargo de determinadas madres de familia, según turnos por comunidades.

El primer recreo está destinado al desayuno escolar, cuyo reparto es un poco lento, obligando a los niños a hacer fila e imposibilitando a veces que terminen de lavar sus utensilios. Para recibir los alimentos, las niñas hacen una fila y los niños otra; se pudo observar que ambos grupos no se mezclan. La socialización, por ello, es exigua.

Si después del desayuno queda algo de tiempo, niños y niñas se sientan en grupos al lado de la cancha, la iglesia o en los pasillos

de la Escuela. Las niñas se sientan al lado de la lavandería o en una esquina del Internado.

Almuerzo

En el "recreo grande" del mediodía, como le llaman, tras haber hecho fila nuevamente, y recibido su alimento, las niñas pequeñas se sientan juntas a comer entre ellas o a jugar cantando en quechua y siempre riendo. Con las alumnas de octavo ocurre algo diferente, ya que andan separadas, de dos en dos o en pequeños grupos. Sólo las niñas de cursos superiores suelen hablar con los varones, pero muy escasamente, y en esas ocasiones suelen taparse el rostro con su *awayu*.

Una cultura democrática implica la práctica esencial del respeto, el reconocimiento de la condición de iguales y la acción participativa y deliberativa. Desde este punto de vista, se podría decir que lo único democrático en Titaqallu es el servicio de la alimentación, y no precisamente el momento propiamente educativo, caracterizado más bien por formas de violencia simbólica y hasta física. La institución educativa y la realidad socio-cultural de las niñas no se complementan en una convivencia democrática educativa, y tanto las madres del internado como los profesores insisten en inculcar valores urbanos y occidentales.

Juegos

La cultura del fútbol también está inserta en esta región. De ahí que los niños siempre procuran darse el tiempo para jugar, aprovechando la cancha que tiene la Escuela y un balón que se prestan de la Dirección del establecimiento. Pero esto sucede entre los niños, pues las niñas no intervienen, excepto cuando se hacen campeonatos, oportunidad en la que participan con los equipos de su curso. Pero en los recreos no es común verlas jugando, como ocurre en Cantapa.

Notoriamente, algunas niñas llevan de su casa trigo, haba y otros productos para cambiarlos en el almacén que atienden las monjas del Internado por chocolates o dulces. También los usan para obtener algunos materiales escolares que allí hay, como cuadernos, lápices, hojas de carpeta, bolígrafos, gomas de borrar, y hasta otro tipo de objetos como jabón, crema dental o medias.

En las escuelas multigrado

Las escuelas multigrado son las que abundan en la región, y el servicio máximo que brindan es hasta cuarto curso. La mayor parte sólo abarca hasta el tercer curso y luego, si existe la posibilidad, los estudiantes pasan a la Escuela Central para concluir la primaria, usando el internado si acaso viven muy lejos.

Un caso típico de la situación de las niñas en estas escuelas es la Escuela Tujsapujio, donde asisten niñas y niños de diferentes comunidades distantes. El caso extremo es el de un niño que camina diariamente hasta tres horas desde Makata; otras niñas caminan una hora desde Pucara; desde Jacha Sola, 30 minutos; desde Kjarka Chico, 45 minutos; desde Kjarka Grande, una hora, etc. A continuación se describen algunos casos preocupantes de las niñas de esta Escuela:

- Martina, que tiene 13 años y vive con su abuela, va a la Escuela únicamente una o dos veces al mes, porque para hacerlo tiene que escapar de su abuela. Su situación es lamentable porque no tiene cuadernos y, a pesar de asistir a la Unidad Educativa, no sabe leer ni escribir.
- Victoria, de 11 años, pertenece al tercer curso, pero no quiere mostrar su cuaderno porque está a medio hacer.
- Guillermina, de la comunidad Valentía, no dice nada, tiene 11 años, sólo escucha y mira, a veces trae las tareas y otras veces, no.
- Celia, de cuarto curso, tiene un cuaderno regular y asiste normalmente, pero, a pesar de entender castellano, no lo habla.
- Felicidad, del mismo curso, no habla castellano, su nivel de lectura es de primer grado y no entiende el significado de las palabras.
- Albertina, de cuarto curso, lee como una niña de primero. Sabe algunas palabras, pero no logra articular oraciones completas.

En general, los maestros son quienes obligan al uso del castellano —según los términos usados por la profesora Arminda Matías, “es duro nuestro trabajo de castellanización”—. Insistimos, dado que las niñas son quechuas, podrían desarrollar mejor sus capacidades en su idioma nativo.

5. Percepciones de las niñas

5.1. Sobre la Escuela

Para Delia, del tercer curso, la Escuela es lo más bonito porque juega con sus amigas, aprende cosas nuevas y, lo más importante, tiene su bono "Juancito Pinto". Este bono, pese a ayudar poco económicamente, es esperado con alegría, pues significa que se podrá tener material escolar y ropa. Esta opinión es generalizada; de hecho es uno de los grandes motivos de asistencia de las niñas a la Escuela, sin preocuparles las distancias que diariamente deben recorrer ni los malos tratos que a veces reciben de los profesores.

Las niñas también llevan a la Escuela algunas plantas medicinales de la región y muchas de ellas conocen las bondades medicinales de cada una. Las niñas saben términos como *jampiri (yatiri), apu, jatun pukara, apacheta, qalastía*, y el carácter sagrado de éstos. Igualmente conocen sobre el *Tata Inti* (sol) *Qilla Mama* (luna), poseen conocimientos cosmológicos y del significado de los astros. Lamentablemente esas potencialidades no son desarrolladas por los maestros, que enseñan estos temas en castellano y con criterios de la cultura occidental. Es una educación aculturadora viabilizada por el propio profesor de la comunidad.

Las niñas sostienen que su primer día en la Escuela fue muy bonito, porque en sus casas se aburren: "en la Escuela realizamos nuestras tareas, aprendemos, jugamos con nuestras compañeras…".

5.2. Sobre el bono "Juancito Pinto"

Tal como lo anticipamos líneas arriba, sobre este bono se comenta que, para recibirlo, los niños hacen fila junto a sus papás y según los cursos. Previamente las profesoras llenan un formulario, y luego son los policías, llegados de Cochabamba, los encargados de pagarlo. La percepción mayoritaria de los maestros es que los papás no destinan esos recursos para sus hijos, sino que los usan ellos mismos para cubrir otras necesidades. Algunas niñas incluso comentaron que sus padres lo gastan en bebidas o comprando animales o ropa para ellos. Pero no lo dijeron en el tono positivo observado en las niñas de Cantapa, sino con desilusión. Se podría concluir en que el bono, más que un incentivo para los niños, lo es para los padres, como lo confirman las palabras de un profesor:

> Nosotros pedimos 'vas a traer… materiales', pero no tienen, algunos chicos no traen materiales, entonces preguntamos '¿dónde está el bono Juancito que se les ha pagado? ' y nos dicen que lo utilizan para semilla de papa (Profesor Roberto Álvarez. Titaqallu, septiembre de 2010).

Una percepción nueva importante en relación con este bono es la actitud de agradecimiento al gobierno, porque las niñas antes solamente estudiaban hasta tercero, pero "gracias a la gran ayuda del gobierno del presidente Evo Morales, hoy en día llegan a estudiar hasta sexto curso" (Profesor Cristóbal Aguayo, Titaqallu, septiembre de 2010).

Pero también hay casos de niñas que asisten a la Escuela hasta las fechas de pago, cobran el bono y luego abandonan las clases, volviendo al año siguiente para repetir el curso. Muchas veces lo hacen porque sus papás no les dejan continuar su educación, haciéndoles ayudar en el trabajo de pastoreo de ovejas u otras actividades agropecuarias.

5.3. Sobre los maestros

Los niños señalan en general que los profesores no son malos (tal vez sí gritones y renegones), que llaman mucho la atención. Éste también es el concepto común de las niñas, pues una afirmó que su maestro "es buen profesor, no nos castiga, claro, si hicimos la tarea, hasta ríe con nosotros".

Afirman también las niñas que hay un buen nivel de relacionamiento con los profesores, que hasta muchas veces éstos comparten anécdotas y vivencias sobre otras escuelas donde trabajaron. También "andan siempre recomendando" que practiquen la lectura con sus libros o periódicos, perdiendo la paciencia muchas veces.

Elena, una niña de cuarto curso, comentaba que le gusta ir a la Escuela porque quiere aprender y que, cuando salga bachiller, quiere ser profesora de Matemáticas e ir la ciudad donde estudian los profesores. Sobre su maestro decía que "es muy bueno, porque… nos entiende mucho y nos quiere como si fuéramos sus hijos, porque cuando ingresamos al curso lo primero que se fija es si nuestros ojos están rojos por el viento… y nos pone gotitas a nuestros ojos". Sin embargo, también señalaba que, cuando los alumnos no responden a las preguntas, se acerca y les pone apodos, como por ejemplo: "chavo cholero", "fiesta cohetillo", y que los molesta con juegos de parejas entre niños y niñas, provocando vergüenza en éstos.

5.4. Sobre su futuro

La mayoría de las niñas aspira a ser profesora, y sus preferencias de especialidad son Matemáticas, Religión, Lenguaje y Educación Física. Otras niñas quieren ser "doctoras".

Profundizando las pláticas en relación a su entorno sociocultural, las niñas comentan que les gusta el idioma quechua que hablan, pero les falta saber escribir, aunque valoran el castellano: "el castellano es muy importante hablar, porque cuando vamos a la ciudad a comprar… las personas hablan el castellano para comunicarse". O sea que sus perspectivas de futuro se encuentran en parte ligadas al contacto con las ciudades.

Hilda, por ejemplo, decía que le gusta estudiar y que quiere ser profesora para enseñar a otros niños que no tienen posibilidades de superarse; pero está consciente de que primero tiene que salir de la comunidad para seguir estudiando. Ella afirma que su familia la apoya en ese objetivo, y cuenta que sus papás le dijeron: "no queremos que seas como nosotros, tienes que estudiar", más cuando es la mayor de los hijos de esta familia.

Antonieta, por su parte, aseguraba que le gusta ir al colegio y que quiere ser médico profesional, para curar a sus hermanos menores y a sus papás cuando se enfermen, añadiendo:

> Los profesores son muy buenos, nos maltratan a veces, pero ellos nos enseñan bien, hasta reímos en clases; a mí me gusta la escuela pero algunas amigas no piensan lo mismo. Me gusta hablar castellano bien, es bonito, pero con mi mamá y con mis hermanitos menores hablo más quechua, para que me puedan entender; con mi papá hablo castellano y quechua porque mi papá entiende y habla castellano, él también quiere hablar mejor el castellano porque sale a Cochabamba a comprar alimentos para nosotros, y por eso quiere hablar mejor castellano (Titaqallu, septiembre de 2010).

Respecto a las expectativas de sus alumnas, una de las profesoras, María Bohórquez, comentaba que quisiera que todos sigan estudiando hasta llegar a la universidad o a hacer otros estudios superiores; sin embargo, advierte que los padres de las niñas no tienen muchas ilusiones de que sus hijas sean profesionales ya que las ven más como amas de casa, por lo que a muchas no las mandan a la Escuela. Les enseñan a tejer, cocinar, pastear animales y a realizar los quehaceres

domésticos; en cambio, tienen grandes expectativas de que sus hijos varones sigan estudios superiores. El deseo de esta maestra es que todos sus alumnos, por igual, tanto varones como mujeres, puedan estudiar y llegar a ser algo en la vida.

CAPÍTULO CUATRO

La “otra” situación educativa de las niñas

La escuela formal estatal presenta una dinámica educativa que se caracteriza por la rigidez, la uniformidad y la seriedad de los maestros, como pudimos advertir en los capítulos anteriores. Se encuentra ligada a otro tipo de principios, mentalidad y cosmovisión; en definitiva, a una cultura diferente a la de las comunidades. Pero el aula, los libros y el conocimiento científico no son la única vía de educación, de transmisión de saberes; y la niñez, como tal, desafía a esa situación educativa, pues la fuente de su conocimiento se encuentra en la naturaleza, la dinámica de los animales, la disposición de la geografía y sobre todo en el mundo de los astros que se desplazan en el tiempo y el espacio.

Arnold y Yapita, en el caso de la cultura qaqachaqa, advierten que existen otros tipos de prácticas escriturales andinas alternativas como el textil, el trenzado y el *khipu*; además de las propias literaturas orales andinas que son expresiones de las tierras y los recursos que existen en la misma comunidad (2000: 46). Las niñas expresan esa otra perspectiva educativa a través de la colaboración desinteresada, la diversión o el juego y la acción conjunta. Estas características definen su proceso educativo primario comunal desde que nacen y cuando están en sus casas, en sus comunidades, donde se vive, se siente, se piensa y se actúa de manera integral.

Las niñas escolares, tanto de Cantapa como de Titaqallu, viven entre ambos mundos o sistemas educativos, que tratan de articular de acuerdo a su cosmovisión. Por sus principios, no excluyen sino que buscan complementar los dos sistemas; sin embargo se enfrentan a la lógica de los profesores que se encargan de atomizar.

Esta situación es la que define las condiciones de inserción de las niñas indígenas al sistema educativo rural, así como las características de su relacionamiento en la escuela. A la larga, la suma de todos estos

factores configurará sus expectativas; aunque, claro está, su futuro no precisamente será el resultado de los dos horizontes educativos.



Niñas del primer curso de la Escuela Cantapa (Foto: Yamila Gutierrez).



Niñas de primer curso de la Escuela 24 de Abril de Titaqallu (Foto: Yamila Gutierrez).

1. Ayuda, aprendizaje y diversión

Desde que las niñas concluyen las jornadas de clases viven una serie de experiencias en sus hogares hasta el retorno a la escuela al día siguiente. Aunque arduas, las labores que deben desempeñar constituyen los principales sustratos de la pedagogía propia en la que son socializadas.

Por lo general, las casas de Titaqallu comprenden una o dos pequeñas habitaciones de adobe, de aproximadamente tres por cuatro metros, con techo de paja, puerta de madera y una pequeña ventana; algunas casas poseen un grifo de agua y quienes no se proveen de este elemento trayendo de algún río cercano. Las familias tienen animales domésticos, cada una posee variable cantidad de ovejas, vacas, perros, además de gallinas, burros y conejos, que les entregaron recientemente por dotación del municipio. En Cantapa, las viviendas presentan similares características, excepto por el tamaño, pues las habitaciones son más grandes y porque va en aumento el número de construcciones de ladrillo con techo de calamina, tanto las niñas como los niños colaboran en estas labores.

Una cocina característica en Titaqallu es de adobe con techo de paja y mide aproximadamente tres por tres metros. Dentro, está un fogón, el que se usa para cocinar diariamente los alimentos; como combustible se utiliza leña, *t’ula*, ramas de arbustos y bosta. Para uso diario, los comunarios tienen ollas de aluminio “tiznadas” por el fogón; también, ollas de barro, tutumas, platos de barro o plástico y tazas de fierro enlosado. En Cantapa, algunas cocinas presentan las mismas características pero otras están mejor equipadas además que también cuentan con cocinas a gas. Podemos afirmar que estos ambientes cobran importancia, en la medida en que son los más concurridos por las familias, desde que se levantan a preparar el desayuno —que típicamente no solamente comprende una taza de té o alguna infusión con pito o pan, sino también dos platos de una consistente sopa de arroz, fideo u otros, acompañados de chuño y/o papa— y la merienda —comprendida por chuño, papa, haba u otros alimentos secos, que se suele llevar dondequiera que vayan para servirse al medio día—, hasta que retornan al anochecer también para cocinar la cena —con similares características a las del desayuno.

Aunque a simple vista parece un caos, se advierte una compleja disposición del espacio del hogar. Haciendo una comparación con el “Altar de Coricancha” de Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (1993), encontramos muchas coincidencias; más aún si

leemos la lógica espacial doméstica desde el ángulo del mundo ritual que rodea la casa, se podría decir que se trata de un templo sagrado. A menudo se la denomina *kuri tapa, qulqi tapa* (hogar de oro y plata); que es una buena metáfora para entender el sentido holístico de la casa: no sólo se trata de un espacio habitacional sino que en ella se hallan sintetizados todos los elementos que componen el mundo.

1.1. El retorno de la Escuela a casa

Cuando terminan las clases en Titaqallu, el bus escolar lleva a la mayor parte de los niños y niñas de retorno a sus comunidades, o al menos les acerca a las mismas; algunas veces el vehículo ingresa hasta el patio del establecimiento, otras veces deben abordarlo ya en el camino, tras cruzar un cañadón, aproximadamente a cinco minutos de la Escuela. El bus deja a los alumnos en las paradas que son lugares estratégicos donde se puede confluir desde distintas comunidades.

En el caso de la comunidad Valentía, la parada más próxima del bus está a aproximadamente a 45 minutos de caminata a paso normal. El camino que lleva a esa comunidad, que fue construido por los mismos comunarios, sólo es apto para el tránsito de personas y animales. Es un sendero precario con subidas y bajadas, algunas muy empinadas y bastante dificultosas, que los niños deben atravesar cada día para llegar a la escuela. La niña Hilda (10) comentaba que más de una vez se había caído y no podía levantarse, porque en temporada de lluvias, la vía se torna resbalosa.

Los niños y niñas recorren ese camino corriendo y no se cansan porque dicen que están acostumbrados/as a la caminata, que no les parece larga; y es que algunas veces tienen que caminar hasta cuatro horas para ir a Pongo —donde tiene lugar una feria muy conocida y variada, y desde varias comunidades vecinas la gente concurre a abastecerse de productos básicos o enseres diversos— o para realizar otras actividades. Diariamente, acompañan el recorrido desde sus comunidades hasta la parada del bus con charlas amenas en quechua, su idioma originario, juegos y risas con sus hermanos, parientes y/o vecinos; la misma experiencia la repiten juntos al retorno a sus casas.

En otra jornada, acompañamos a Elena (12) en el camino de retorno a su casa, en Quchi Rancho. Para llegar a su comunidad desde la escuela hay que atravesar cerros, montañas con rocas y ríos. El primer descanso que realizamos fue cuando nos sentamos en una roca para conversar sobre el trayecto y ella comentaba que el camino es tranquilo en temporada seca, pero que es muy peligroso cuando

llueve, que en una ocasión se resbaló en el barro y se lastimó tanto que no pudo llegar a la escuela ese día porque no alcanzó al bus, además que no podía caminar para llegar a pie. El segundo descanso fue en un estanque chico, donde la niña se puso a lavar sus medias para el día siguiente, cuando le tocaba Educación Física. Cuando se le preguntó porqué lavaba las prendas en el camino, ella explicó que después no tendría tiempo pues cuando llega a su casa tiene que ayudar a su mamá y atender a los animales. Durante el trayecto, la niña describía la geografía del lugar, mostrando con detalles precisos las rinconadas peligrosas por donde no se debe caminar de noche; al mismo tiempo, nos enseñaba las bondades de algunas hierbas que veíamos y de otras que ella conocía.

En Cantapa no existe servicio de bus escolar pues la mayoría de las casas de los alumnos no están tan alejadas de la Escuela; de cualquier modo, tampoco hay caminos accesibles para vehículos. Los niños y las niñas diariamente deben caminar entre 20 a 180 minutos para llegar a la Unidad Educativa desde sus hogares y viceversa. Esto varía de acuerdo a la temporada, pues en tiempo de siembra y/o cosecha, las familias se trasladan a sus viviendas ubicadas en las cercanías a sus chacras; y el resto del año, residen en el pueblo. Considerando que las y los pequeños están acostumbrados a las actividades de pastoreo, para lo que caminan al menos durante dos horas llevando a sus animales, la distancia que tienen que recorrer para ir y volver de la Escuela no es representativa para ellos.

1.2. En casa

En sus hogares, las niñas siempre están junto a su madre; de ahí que, a la vez que la ayudan, van aprendiendo las labores femeninas pero también van adquiriendo conocimientos ancestrales por medio de los cuentos. A determinada edad comparten las tareas maternas, ya sea en la cocina, en la ganadería, en la agricultura o en los textiles. Parte de este sistema, lo podemos ver en las siguientes experiencias.

En la zona quechua, en cuanto Hilda llega a casa, saluda a su madre con un “mamay”. Ella es una señora que viste, como su hija, ropas típicas de la región: sombrero blanco hecho de cuero de oveja (en su copo lleva una cinta azul, trenzada por ella misma, adornada con figuras pequeñas de animales, como lagartijas y pájaros), una chaqueta azul que tiene solapas bordadas con formas de flores en colores vivos sobre un fondo negro. Lleva también una pollera guinda hasta debajo de la rodilla —las jovencitas solteras llevan polleras

un poco más cortas que las casadas—, cuyas comisuras y contornos lucen adornos bordados. Las polleras son costuradas a máquina por una señora de la misma comunidad quien se las vende. Los motivos más populares para los adornos de las polleras también son las figuras pequeñas de lagartijas, pájaros o flores; según las comunarias, porque son las que les gustan; probablemente también porque son imágenes de elementos cercanos a su contexto y parte de su vida y ambiente.

Al ver a su papá, Hilda lo saluda diciendo "papay" y a su tío, "tiuy". Después, la niña va a dejar su bolsa de cuadernos a una habitación, para luego sentarse a tejer un *awayu* que, según dice, junto a otros textiles será vendido en la feria de Pongo. Los tejidos que acostumbra realizar son de distintas lanas y variados colores y figuras que se van formando conforme saca, mete y cruza la lana, con astillas de madera utilizadas como agujas, y va tesando, respectivamente. Su madre, sentada en el suelo teje una faja, siguiendo el diseño de otra prenda, con alambres y un hueso sobre un telar de madera.

Elena, por su parte, también avanza su tejido en un ambiente de diálogo, haciendo preguntas a su madre, que ella de inmediato responde. La niña nos comentó que había aprendido a tejer mirando a su madre; que en principio le había sido difícil, pero que con la práctica fue mejorando. Estamos hablando de textiles complejos, que requieren alta concentración y práctica; pero todo indica que en la mente de Elena se encuentra el plano del tejido, el diseño de los colores y de las figuras.

En otros momentos, Elena se dedica a traer agua en baldes para que su mamá o hermana cocinen la cena, acarrea leña y también ayuda a pelar las verduras. Su hermana mayor, que llega a su casa como a las 19.30, luego de pastear las ovejas, nos comentaba que se turnan con su mamá para esa labor. ¿En qué momento, cómo y dónde realizan las niñas sus tareas escolares? La respuesta era incierta hasta ese momento, pues poco o nada se comenta al respecto.

Otras niñas, las hermanas Leonarda (7) y María (10), de la comunidad Jerunk'ota, en cuanto llegan a casa se cambian su ropa de la Escuela y empiezan a llevar leña. Después, limpian las habitaciones y realizan las labores de cocina. Todo está en orden, pero no le dedican tiempo a sus tareas escolares.

Antonieta (8), de la comunidad Titaqallu, no encuentra a sus padres al volver al hogar; dice que a veces sus papás salen juntos a pastear sus ovejas, cabras y toros y llevan consigo a sus hermanitos menores. Todos los días, al volver de la escuela, limpia su casa y saca las gallinas y los cerdos de sus corrales. Después, hace sus tareas,

aprovechando la luz del día. Cuando su mamá regresa, prepara la cena; pero si se retrasa, Antonieta debe cocinar para su familia. La niña aún no sabe tejer; su madre es la que se encarga de tejer camas y *awayu* para la venta o uso familiar. Últimamente, la abuelita de Antonieta insinúa que ya es hora de que la pequeña aprenda a tejer en lana de oveja; argumenta que le servirá en el futuro, que "para ella misma debe aprender".

Situaciones similares se viven en Cantapa, donde la mayoría de las niñas sabe tejer, ya sea corpiños, chompas o gorros; a los ocho años, la mayor parte de ellas ya sabe trenzar el *t'isnu* o sujetador de pollera. Cada actividad es aprendida por cuenta propia; viendo a sus madres es que las niñas aprenden a tejer, cocinar, cantar, sembrar y otras tareas. Y es que desde que nacen pasan todo su tiempo con la familia, compartiendo los quehaceres de los padres y madres, o en su caso, de las abuelas y los abuelos.

Lucía es una niña de ocho años que estudia en el tercer curso de la Escuela Cantapa. Cada día, después de concluir su jornada escolar, llega a su casa y saluda a su madre con un "mamita" y a su abuela con un "*awichita*". Inmediatamente, entra a su habitación para cambiar su ropa de escuela por atuendos de casa, deja sus útiles y va a la cocina o al patio, donde se encuentran la madre y abuela con quienes comparte la merienda del mediodía. A momentos entretiene a su hermana bebé y también ayuda a alcanzar los platos de comida a los mayores, igual que su hermano de 12 años; finalmente se sienta a comer. Con prontitud responde a cualquier orden de la madre, quien es la jefa de hogar en ausencia del padre que, por su trabajo, sólo llega a casa en las noches. Esta niña ayuda a recoger y lavar los utensilios de cocina, y después se dedica a las actividades de siembra o cosecha, según la temporada; durante la cosecha, colabora en la chacra, en el recojo de papa en bolsas que luego trasladan a su casa. Los fines de semana, cuando no hay clases, sale a pastear las ovejas con su madre.

Las niñas que tienen hermanas mayores, deben acompañarlas en el pastoreo hasta alcanzar determinada edad en que puedan hacerlo de manera independiente, especialmente cuando se trata de animales grandes. Sin embargo, a los ocho años una niña ya puede conducir y cuidar un rebaño de hasta 25 ovejas más algunos cerdos incluso, con todos los riesgos que ello implique. Así, en Cantapa, Sandra (8) comentaba que suele llevar a sus ovejas al cerro, y que en alguna ocasión incluso le quitó una oveja a un zorro, antes que éste la mordiera; aunque en otra ocasión también tuvo la mala experiencia de que se la

arrebató mientras ella estaba distraída jugando; tal descuido le costó que su madre la reprendiera severamente.

Tareas escolares

Hilda, directamente, ni mencionó las tareas escolares en su casa. Tras terminar sus labores, alrededor de las 22.00, va a dormir. De manera excepcional entre la comunidad, ella tiene su propia habitación en la parte superior de una construcción de dos plantas. Sobre su cama se encuentra una muñeca envuelta en paños de algodón y polar. Las paredes de la habitación están adornadas por dibujos hechos por sus hermanos menores, algunos cuadros de lectura y una gráfica de la tabla de multiplicar. Su ropa cuelga en una "pita" y hay otras prendas en un tablón cercano a una repisa donde se ven algunos juguetes. No tiene libros, sólo su cuaderno "carpeta" que lleva en una bolsa a la Escuela.

Por su parte, Elena comienza a realizar sus deberes escolares en la noche, cuando ha terminado sus actividades domésticas. Ayuda a hacer las tareas a su hermano, que está en sexto curso, y ambos trabajan en la habitación principal de la casa, donde duerme toda la familia.

La profesora de segundo curso había enviado tareas para la casa, pero en la comunidad Jerunk'ota nadie se preocupaba de tales quehaceres. Las hermanas Leonarda y María recién empezaron a hacer sus labores escolares alrededor de las 21.00, a la luz de mecheros. Una nos consultó si le podríamos ayudar con la división, mientras la otra repasaba la tabla de multiplicación del número dos. Cuando preguntamos sobre sus padres, nos respondieron que ellos estaban participando de los festejos de un matrimonio. María comentó que había aprendido el castellano años atrás, cuando fue a trabajar a Quillacollo ayudando a su madrina, pero que ahora olvidó ese idioma y sólo recuerda algunas palabras. Una hora después, las niñas no habían acabado sus tareas pero tampoco tenían fuerzas para continuar, por lo que decidieron descansar, simplemente dijeron: "nos dormiremos".

En la comunidad Titaqallu, Antonieta atesora su cuaderno, que es muy limpio y no tiene hojas dobladas; lo adorna bastante con dibujos de flores hechas con marcadores de colores y escribe con una letra prolija, a la manera de sus *awayu* y *tullma*. La hermanita de Antonieta, Laureana, no sabe hablar castellano pero si entiende el idioma. Una noche, leyó sin muchos problemas el libro *Fábulas de Esopo* en castellano, aunque no logró comprender el contenido del relato. Laureana tiene diez años, está en quinto básico y es más "entradora"

que su hermana; se muestra hiperactiva y no pierde la ocasión para preguntarnos sobre la vida urbana.

En el Internado de Titaqallu la rutina diaria de una niña es diferente pues dispone toda la tarde, hasta las 18.30, para dedicarse a las tareas escolares; luego, se ocupa de descansar o jugar.

Todo ello sugiere que el aprendizaje o la pedagogía comunitaria se fundamenta en el acierto-error y en ello no media violencia alguna; todo es juego, lo que no quiere decir que las niñas pasan todo el tiempo jugando. Carter y Mamani sostienen que el juego tiene la capacidad de afirmar las ventajas manuales y el sentido creativo (1982: 161).

Similar dinámica se vive en Cantapa, con la diferencia de que en esta comunidad paceña hay electricidad y las niñas tienen algo más de tiempo para dedicarse a sus tareas escolares. De hecho, en el trabajo de las niñas se evidencia una actitud más cuidadosa y detallada, contrapuesta a la de los hombres que hacen sus tareas con más ligereza. Cuando preguntamos por esta situación, la respuesta es que los niños trabajan directo en limpio y no así en borrador, por ello las niñas los califican de *"jairas"* (flojos).

Definitivamente, las niñas tienen la capacidad de autodisciplina y pueden asumir las tareas de una persona mayor. Así, Miriam, una niña de ocho años de Cantapa, señalaba:

> Una hora hago mi tarea, otra hora juego con mis muñecas y las demás horas voy por mi ganado, me cocino. También sé tejer, por el momento sé hacer el *t'isnu*… después voy a aprender a tejer *tari* (Cantapa, septiembre de 2010).

En efecto, aunque no con precisión en las horas, esta niña realiza todas esas tareas, poniendo mucha atención a lo que hace, sin distraerse; incluso, durante las temporadas en las que viajan sus abuelos, a cuyo cuidado se encuentra porque su madre trabaja fuera del país, se queda sola a cargo de todas las actividades de la casa. Cada día, antes de salir a la escuela, Miriam se pone a leer un libro, recoge sus materiales en su bolsa y comienza a alistarse.

Antes de ir a la escuela

Todos los días hábiles, en la comunidad Jerunk'ota, las hermanas María y Leonarda se levantan a las 6.00 y desayunan un mate con pan de trigo hecho en casa o variantes de pito o granos tostados. Siendo que sus padres habían llegado tarde la noche anterior; recién esa

mañana pudimos compartir el desayuno, pero sin mayor conversación porque ya era hora de alistarse para ir a la Escuela. Por lo general, sólo al final de la tarde o por las noches las familias disponen de algo de tiempo para platicar, las mañanas son siempre muy atareadas. Las niñas se peinan, se lavan el rostro y se cambian de ropa, para salir de su casa al promediar las 7.30; atravesamos dos lomas para llegar hasta la parada del bus escolar, en la carretera. Tras esperar un poco, nos embarcamos en el bus escolar, lleno de niños que venían desde otras comunidades.

Por su parte, la familia de Hilda diariamente se levanta a las 5.00 y se prepara para desayunar y hacer una sopa caliente, en medio de charlas en quechua, su idioma originario. Luego, todos salen a realizar sus oficios diarios. Las niñas son las más apresuradas en tomar su desayuno para alcanzar el bus que las lleva a la escuela. Y así empiezan su jornada.

Lo propio pasa en la *marka* Cantapa, donde la mayor parte de los pobladores despierta y se levanta alrededor de las 5.00 de la mañana, para realizar los quehaceres domésticos. Las mujeres preparan los alimentos del día; los hombres se encargan de las actividades agrícolas.

Los niños y niñas cantapeños despiertan a la misma hora que sus padres, pero cuentan con media hora más para levantarse. En la mayor parte de los casos, destinan las primeras horas del día a alimentar al ganado, ayudar a la madre —acarreando agua, pelando papas— o servir el desayuno. Las primeras horas de la mañana también son útiles para terminar las tareas que no se concluyeron el día anterior, repasar alguna lectura pendiente, e inmediatamente alistar los útiles, asearse y partir rumbo a la escuela.

Por lo general, en el caso de ausencia de la madre por cualquier motivo, es la hija o las hijas quienes asumen su rol en la preparación de los alimentos, para servir éstos a la familia y asear los implementos usados. Cada cual sabe perfectamente la tarea que tiene que cumplir en su casa y el momento en que debe hacerlo; o sea que nadie descansa a costa del trabajo de otro miembro de la familia, y menos aún las mujeres.

Todas las niñas son independientes en su aseo, vestimenta y arreglo de materiales para ir a estudiar, prácticamente no cuentan con supervisión alguna en estas tareas. En el caso de Lucía, excepto para peinar su cabello —de lo cual todas las mañanas se ocupa la abuela— es ella quien dispone de la ropa que va a usar y lo que va a llevar. Los argumentos para su independencia son que su madre sólo estudió en primaria por lo que no tiene los conocimientos necesarios para

ayudarla en las cosas de la escuela, y que "ella tiene que aprender"; además que con todos los quehaceres de la casa, aunque pudiera o quisiera, la madre no tiene tiempo disponible.

Realmente es sorprendente el papel de una madre de familia. Desde que se levanta, doña Rosa se pone a preparar el desayuno, además que durante todo el día paralelamente atiende a su bebé de meses y una niña de dos años, y administra el tiempo de sus hijos cuando no están en la escuela. Una vez servido el desayuno a toda la familia, se dispone a lavar los utensilios, termina y prepara la o las meriendas para servirse al medio día, y luego va a ordeñar a la vaca. Inmediatamente, se asea y se alista para salir con los animales, va a dejarlos pastando a una hora de camino —y los hijos deberán ir a recogerlos— y retorna para servir la merienda a sus hijos y si el tiempo está bien, ponerse a lavar la ropa, secar la quinua o la actividad que corresponda a la temporada. Como si todo fuera poco, en sus escasos minutos libres ha empezado el tejido a palillo de una prenda para su bebé. Finaliza la tarde y nuevamente se posesiona frente al fogón para hacer hervir alguna infusión y luego preparar la cena, servirla y nuevamente lavar los utensilios usados. Nada escapa a su control.

1.3. Expectativas de la familia

Como pudimos advertir en la contextualización de la región de Titaqallu, nos encontramos frente a una cultura cuasi machista de tinte andino y por lo mismo, es la propia familia la que también se constituye en un obstáculo para que las niñas accedan al sistema educativo. No podía ser de otra manera, recordemos que durante siglos esta región estuvo dominada por la cultura autoritaria del patrón y, naturalmente, producto de este *habitus* colonial y neocolonial, las comunidades se constituyen en una especie de caja de resonancia del machismo protector de la mujer, sobre todo de las niñas, más ante el antecedente de que, en el tiempo de la hacienda, el patrón abusaba de las mujeres. En la historia de la escuela, las niñas también han sufrido abusos o intentos de abusos por lo que son objeto de especial atención y cuidado de parte de sus padres. En los hechos, esta sobreprotección tiene consecuencias sociales y psicológicas en la definición de las expectativas de las niñas.

Así, una comunaria de Titaqallu comentaba que ella sí quiere que su hija vaya a estudiar pero que su marido, en cambio, piensa que las niñas sólo deben aprender a cocinar, a tejer y hacer las tareas de la casa, ayudando al marido. Para él, las jóvenes deberían casarse

entre los 15 a 20 años de edad "porque después las mujeres ya no sirven". Efectivamente, en una conversación con el padre, él reafirma que "a las mujercitas hay que cuidarlas, cualquier cosa les puede pasar" y comenta que está muy contento porque en la escuela los niños aprenden cosas y luego las practican en la casa; por ejemplo, cada noche, antes de dormir, su hija lee un cuento para sus papás y sus hermanas menores. Al mismo tiempo, el padre confiesa sentirse preocupado porque al año su hija empieza la secundaria y debe irse a otro pueblo si quiere continuar con sus estudios: "no quisiera que se vaya a estudiar a otro lado porque ella ayuda en la casa a su mamá y si se va no habría quien ayude"; además expresa su anhelo de que en el mismo establecimiento haya más cursos para que todos puedan estudiar por lo menos hasta el nivel secundario.

En Cantapa, muchas de las madres refieren con resignación la situación que vive la mayoría de las mujeres:

> No hemos podido estudiar, apenas hemos llegado al curso primero, segundo y tercero básico, porque nuestros papás no querían que estudiemos; saben decir: *kuntakis jumax juq'ampi yatiqan utaru sarata jumax jakin jaqpatawa sasinwa situnxa* (para qué tú vas a ir a la escuela, vas a tener tu marido nomás), así nos decían…
>
> Ahora queremos que nuestras hijas sean como usted, que se superen, pero aquí más se dedican a jugar. Salen bachilleres y ya tienen marido, y con los varones ocurre lo mismo, salen bachilleres y tienen mujeres nomás… (Reunión con madres de familia, Cantapa, septiembre de 2010).

Llama la atención que en las gestiones pasadas, de 13 niñas que cursaron y concluyeron el curso octavo, sólo dos continuaron estudiando hasta tercero de secundaria. En parte, esto tiene que ver con lo que las madres lamentan sobre la realidad de las niñas; es decir que las adolescentes tienden a abandonar la escuela porque han encontrado una pareja, se embarazan y necesariamente deben casarse y conformar una nueva familia, por cuyas obligaciones ya no tienen tiempo para continuar sus estudios. En todo caso, como esposas tienen la obligación de ayudar al marido y, consiguientemente, quien culmina los estudios es el hombre:

> Yo quisiera que las hijas mujercitas se superen, pero en esta comunidad estando en el colegio se hacen de pareja a temprana edad.

> Mi hija menor estando en colegio se ha hecho de pareja, tenía 15 años, y ahora no está estudiando; este año le tocaba tercero medio, ahora sólo el hombre está estudiando, en cuarto medio, y mi hija está esperando familia, recién se arrepiente también. Con mi otra hija pasó lo mismo, salió bachiller y tuvo su marido… (Reunión con madres de familia, Cantapa, julio de 2010).

En otros casos, los padres no permiten que las adolescentes asistan al colegio, para evitar que sigan el destino de la mayoría de las jóvenes. Es decir, que los progenitores prefieren que las niñas dejen de estudiar antes que conformen una nueva familia a temprana edad.

Con todo, son grandes las expectativas de los padres y madres cuando envían a sus hijas e hijos a la escuela y están vinculadas a la profesionalización. Conscientes de que el trabajo en la comunidad es muy duro, los padres apuestan por la escuela en busca de mejores alternativas de vida a futuro, aunque ello implica también mucha inversión y/o sacrificios de parte de las familias para cumplir las exigencias escolares:

> Las mandamos a la escuela para que se superen, y no sean como nosotras 'rascando tierra', que sean profesionales nuestros hijos e hijas queremos… para hacer estudiar nos sacrificamos nosotros, sin vestirnos bien, todo para ellos y no saben aprovechar, a mí no me mandaban mis padres a estudiar, yo les mando a mis hijas…
>
> Siempre cumplimos con todo los materiales que piden los profesores, hasta diccionario hemos comprado, libros todas tenemos en las casas, a veces sin comer estamos andando por comprar uniformes también; grave gasto es cuando van a la escuela, para los desfiles también… (Reunión con madres de familia, Cantapa, septiembre de 2010).

Relacionando esta argumentación de los gastos que implica la educación de los hijos con las obligaciones domésticas que deben cumplir las niñas y niños cuando retornan de la escuela a sus casas, podemos explicar que la condición de estudiantes no significa preferencias, a la manera de la lógica urbana. Por el contrario, los niños tienen que aprender a darse tiempo para realizar sus actividades escolares, además de cumplir con sus responsabilidades en el hogar, quizá también como una compensación a los gastos erogados por los padres.

> Si nuestras hijas tuvieran profesión nos sentiríamos orgullosas, ojalá viendo profesionales como vos se den cuenta y traten de salir adelante.
>
> Nosotras queremos que los profesores transmitan todo lo que saben, que no les den mucha investigación, por algo ellos son profesionales, saben…
>
> En el colegio, los profesores tratan por igual, no hay preferencia para hombres o para mujeres… después en las casas los chicos hacen sus tareas que les mandan, nosotras les dejamos hacer, tampoco molestamos, nosotros estamos trabajando poder sin poder… (Reunión con madres de familia, Cantapa, septiembre de 2010).

Ese cuestionamiento a las actividades escolares de investigación tiene que ver con la manera de transmitir conocimientos que se tiene en el ayllu, donde los mayores o quienes tienen experticia en ciertas actividades van enseñando a los menores. A diferencia de la escuela, la transmisión tradicional de conocimientos no implica incurrir en otro tipo de gastos o materiales difíciles de acceder desde la comunidad.

Se supone que la opción por la escuela implica la adquisición de nuevos conocimientos que a futuro puedan ser útiles en la vida no sólo de la persona sino de la familia y de la comunidad. De ahí la expectativa por la castellanización, pues la experiencia de las madres muestra que al no conocer el idioma, tuvieron que sufrir hechos de discriminación y obviamente no quieren el mismo trato para sus hijas:

> Quisiéramos que se castellanice, porque aymara ya han aprendido aquí en la casa; queremos que los profesores tengan el dominio tanto del castellano como de aymara y que eso enseñen a nuestros hijos para que no tengan dificultades en el futuro o en la ciudad (Reunión con madres de familia, Cantapa, septiembre de 2010).

Si bien las familias se esfuerzan por cumplir los requerimientos de las unidades educativas, como los uniformes para asistir a clases y desfiles, éstos implican gasto económico y hasta dispendio; en más de los casos, son otro factor por el que las niñas abandonan la escuela. Y es que las necesidades de subsistencia son apremiantes e impiden cumplir con todos los requerimientos escolares, que son mayores en la etapa secundaria.

> Uniformes hacemos poner de lunes a miércoles nomás, porque aquí es polvo y no hay caso de mandarles con uniforme todos los días hasta el viernes… (Reunión con madres de familia, Cantapa, septiembre de 2010).

> Yo no he acabado el colegio, sólo he cursado hasta primero de secundaria porque en ese tiempo hemos caído en una crisis muy fuerte, ya no teníamos ganado ni producción y por ayudar a mi papá y a mi mamá he dejado de estudiar. Ahora pienso también en volver a estudiar, pero tengo miedo, como ya soy mayorcita también, tendría que ir al CEMA de Tiwanaku… yo pues hago tejidos, tejo chompas, fajas, y eso me vendo en la feria de Curva los días jueves, mi hermana también hace tejidos y vamos a vender (Aurora Chura, Cantapa, septiembre de 2010).

En Titaqallu, otros padres de familia manifiestan su deseo de que sus hijos estudien, pero ven como un impedimento el hecho de que la escuela de la comunidad sólo imparte educación hasta octavo curso; en consecuencia, "ahí nomás se quedan" y tienen que trabajar en lo que han aprendido en el hogar: sembrar y pastear, convirtiéndose, al final de cuentas, en una ayuda muy útil para la familia. De no ser así, la mayoría de los jóvenes se casa y se olvida del estudio.

Sin embargo, los padres no pierden la esperanza de que su descendencia progrese. "Que mi hijo estudie lo que le guste pero que sea más que yo para ayudar a todos", decía Juan Franciscano, comunario de Titaqallu y añadía: "aquí hay mucha necesidad pero la llevamos así nomás, como podemos". Entonces, se explica que las expectativas o directamente el futuro de las niñas está ligado también a esa afirmación: "como podemos".

En el caso de Cantapa, la situación varía en el sentido de que su escuela cuenta con nivel secundario; además, los estudiantes tienen acceso a opciones de educación técnica, gracias a la cercanía de la comunidad a la ciudad de La Paz y a poblaciones grandes como Tiwanaku o Laja. Sin embargo, los padres y madres también se enfrentan a la limitante económica. De ahí que al hablar de expectativas, los padres asienten en la línea de:

> Quiero que mis hijos sean más que yo, porque yo soy bachiller y ellos tienen que ser más (Samuel Chura, Cantapa, julio de 2010).

> Queremos que nuestros hijos e hijas sean grandes profesionales, como por ejemplo: agrónomos, policías, profesoras o doctoras, pero la plata no alcanza; a veces no hay plata como para hacer estudiar a todos los hijos… Hasta donde se pueda vamos a hacer, si no, se dedicarán a lo que nosotros hacemos: criar vacas, ovejas, chanchos, llamas, burros, sembrar papa, haba, cebada, hacer queso, ordeñar leche, tejer, hacer adobes… yo tejo *manqhanchas* para mujeres y hago tallados en piedra también (Juan Chura, Cantapa, julio de 2010).

Algunos padres de familia, conscientes de que aún el machismo es imperante en el contexto, alegan a este factor el abandono escolar de parte de las niñas; pero también a la escuela, pues no puede ser sólo casualidad que en la comunidad existan muchas jovencitas, de alrededor de 18 años, que ni siquiera concluyeron el nivel primario:

> El problema principal es que muchos padres, en la comunidad, siguen con la mentalidad de antes, de que a las mujercitas no hay que hacerles participar, que no son importantes, igual que los varones. Varios casos hay aquí de chicas que no han terminado ni la escuela, porque sus padres prefieren invertir en sus hijos varones. También es que no conocen más que la comunidad y piensan que todos viven igual que nosotros nomás, y la mentalidad sigue en lo mismo. Pero también, qué será, algo debe ser en la escuela que de por si algunas chicas ya la dejan y no quieren asistir. Yo a mis hijos los trato por igual, varones y mujeres, todos tienen turnos para hacer las cosas y tienen que cumplir, igual también les doy lo que me piden (Profesor Marcelino Mamani, Cantapa, noviembre de 2010).

Otros testimonios evidencian el criterio de los padres en torno al sufrimiento que significa vivir en el campo y trato discriminatorio que reciben los comunarios cuando salen a las ciudades:

> Mandamos a nuestros hijos a la escuela para que algún día no sufran como nosotros… y tienen que aprender el castellano porque cuando estamos en la ciudad el trato es muy distinto ya que la gente que vive en la ciudad habla perfectamente el castellano y se viste diferente; nos discriminan y humillan las personas que viven en la ciudad, a los que llegamos de las provincias (Toribia Huanca, septiembre de 2010).

En una conversación en su natal Titaqallu, don Bernabé Alanoca —quien tiene un buen castellano, excepto por algunos problemas de pronunciación— manifiesta su deseo de que sus hijos salgan profesionales:

> Cuando terminen el curso de octavo les mandaré a Quillacollo para que terminen el colegio secundario y luego haré todo lo posible, trabajaré más, para que mis hijos salgan profesionales, que lleguen a la universidad, no sólo Antonieta, que es la mayor, si no todos mis hijos. Antonieta será un ejemplo para sus demás hermanos. Los profesores de esta escuela enseñan bien a nuestros hijos, Antonieta me dice que son buenos y que no les maltratan, yo estoy de acuerdo con su enseñanza: les corrigen si ellos hablan mal el castellano, es mejor que aprendan castellano para que puedan salir a la ciudad a estudiar. Ahora Antonieta no ha ido a la ciudad porque no entendía el castellano yo solo fui, mi esposa va de vez en cuando, ahora ya entiende. Antonieta, cuando termine octavo ya irá a la ciudad para terminar sus estudios… nosotros somos buenas personas, no tenemos de enemistad en el pueblo, somos trabajadores para dar un buen ejemplo a nuestros hijos, queremos que ellos salgan profesionales y sean agradecidos con lo que hacemos por ellos (Bernabé Alanoca, Titaqallu, agosto de 2010).

Testimonios como éste nos muestran que, ligadas a la actividad y posibilidades económicas de la familia, se abren otras perspectivas. También se advierte entre líneas el criterio de que Titaqallu no es la mejor alternativa para la educación de los hijos y se evidencia una conciencia de que el castellano es la llave para ingresar a la modernidad.

2. Prestación de servicios: la comunidad

La comunidad se rige en función a valores y principios ancestrales, estrechamente ligados a una cosmovisión propia. Uno de estos principios, que cada persona tiene la obligación de cumplir, es la prestación de servicios comunales. Bajo ese marco, nos remitimos a la experiencia de la *marka* Cantapa y lo que implica ejercer un cargo en la Junta Escolar.

En algunos casos, los comunarios ejercen un cargo en la Junta Escolar por turno, pero también es posible que lo asuman voluntariamente; claro está, previo consentimiento de la comunidad en general. No es requisito indispensable ser casado, a diferencia de los siguientes

cargos de autoridad comunales. Eso sí, la persona tiene que haber concluido el nivel secundario, si es que es voluntaria:

> Yo soy soltero, pero estoy ejerciendo como Junta Escolar para aprender, para ganar experiencia, yo me he ofrecido voluntariamente, porque también todos tenemos que pasar el cargo, y cuando hay familia es más difícil, ya hay más gastos. Ahora que no tengo hijos puedo nomás gastar y trabajar también… claro que he acabado la secundaria recién los años pasados, así también pues uno sabe qué necesidades hay, cómo funciona… Sólo en este cargo uno puede ser soltero, pero para los demás no se puede… (Justino Apaza, Junta Escolar, Cantapa, agosto de 2010).

Notoriamente, para los mayores la escuela se constituye en otro de los espacios para supuestamente "aprender y ganar experiencia". Se podría decir que se trata de un entrenamiento para el ingreso a la ciudad, por el mismo hecho de que la escuela es una extensión natural de la urbe y la modernidad. En la actual gestión de la Junta Escolar de Cantapa (2010), una sola mujer ejerce el cargo como parte del Consejo. El argumento es que:

> Las mujeres también pueden ser Junta Escolar, pero no hay muchas mujeres que han acabado el colegio, además tienen mucho que hacer en sus casas, y no tienen tiempo… algunas veces vienen a reemplazar a sus maridos, pero los años pasados han estado también solteras (Germán Chura, Junta Escolar, Cantapa, julio de 2010).

Nótese que el ejercicio del cargo de Junta Escolar está directamente ligado a la condición de bachiller y son muy pocas las mujeres que lograron el bachillerato. La valoración del director de la Escuela es la siguiente:

> Los miembros de la Junta Escolar son un apoyo. Ellos trabajan por una gestión de cada año. Ellos apoyan en la dirección, por ejemplo cuando hay que hacer trámites y hasta gestionar en el municipio el POA para el rubro de educación. Son de mucha ayuda para la dirección. En los actos centrales como el 2 de agosto, día de la madre, del maestro, fechas importantes, también ellos hacen algún preparativo de comida, un *apthapi*, como un incentivo para el personal docente, o el día del estudiante dan un platito a todos los alumnos. Y también hacen un control en el colegio, si no fuera por ellos, los profesores

o directores que son pasajeros tal vez pueden hacer cualquier cosa y después se van. Son una especie de control social (Profesor Juan Córdova, Director de Núcleo, Cantapa, junio de 2010).

En el fondo, el testimonio devela la condición utilitaria de la Junta Escolar pues esta instancia, en los hechos, de ninguna manera incide en la estructura del programa educativo de la escuela. Su trabajo se circunscribe al "servicio" administrativo, a la supervisión de las jornadas escolares y el control del buen comportamiento de los alumnos: "que no estén jugando fuera de sus cursos, cuando deben estar pasando clases", "que no haya falta de respeto a los profesores o autoridades"; también deben controlar que los docentes no falten a clases, "que entren en horario". Sin embargo, no tienen influencia sobre los contenidos de los programas de avance curricular, cuando más bien la Junta Escolar debería constituirse en la principal interfase de concurrencia de horizontes pedagógicos y educativos. "Eso ya no podemos controlar porque no sabemos cómo tiene que ser, el Director nomás sabe" (Ventura Apaza, Presidente Junta Escolar, Cantapa, junio de 2010).

Cuando hay fechas importantes —horas cívicas, desfiles, agasajos—, los miembros de la Junta Escolar son los directos responsables de proveer los insumos básicos y coordinar la logística correspondiente con el plantel docente y administrativo. Se dice que ahora la situación ha cambiado, que en otros tiempos la Junta tenía que alimentar a los profesores diariamente. "Incluso si no les dabas su comida a la hora a los maestros, después había que ir detrás de ellos, a rogarles para que coman… no te recibían así nomás" (Rita Mamani, Cantapa, junio de 2010).

Las funciones de la Junta Escolar se realizan en el marco de la prestación de servicios y con una participación limitada e instrumental. En los hechos, se trata de una nueva forma de dominación frente a la desaparición de los hacendados; pareciera que los profesores sustituyeron a los patrones.

La misma lógica de la Junta Escolar se replica en la comunidad Titaqallu; aunque allí sólo una persona ejerce el cargo por turno:

La Junta Escolar se nombra por *melgas*[6], de acuerdo al terreno que hay, entre los padres de familia de los estudiantes que asisten

6 Léase *mink'a*, prestación de servicio.

> regularmente a clases. El cargo se ejerce en la Junta Escolar de manera individual, todos tienen que dar funcionalidad a su cargo cuando les corresponde. Su cargo dura un año, si es buen dirigente, es reelegido por dos años. Las funciones de la Junta Escolar son las de educación de los niños y control de la infraestructura de la escuela. Se reúnen cada mes y en situaciones de emergencias. En coordinación con la dirección, padres de familia, docentes, autoridad comunal (Gregorio Flores, Titaqallu, agosto de 2010).

Aunque en este caso las responsabilidades no son tantas como en Cantapa, de todos modos, la persona que ejerce el cargo en la Junta Escolar debe cumplir y estar pendiente de la Escuela pero no precisamente del contenido ni de la marcha del programa educativo. Tanto es así que no sabe lo que sucede en las aulas y asume que el maestro está realizando sus labores sólo por el hecho de que es el profesor.

Vinculada a esto se halla la condición femenina de no participación activa a nivel de la comunidad. Según los habitantes de Cantapa y Titaqallu, las mujeres "no saben leer", "no saben hablar castellano" y consiguientemente no pueden estar habilitadas para representar a la comunidad. Definitivamente, esos motivos de inhabilitación se deben a que la mujer no tuvo oportunidades ni condiciones para culminar estudios en la escuela o, en algunos casos, ni siquiera ingresar.

Esta relación de opiniones y hechos, sugieren que el futuro de las niñas es "servir", que deben aprender a leer y escribir o conseguir el bachillerato para "prestar servicios" eficientemente ¿a quiénes? La respuesta es obvia: a los habitantes de la ciudad, a esa cultura que hoy por hoy se llama modernidad. Dicho de otro modo, es así como se configura en los hechos la Reforma Educativa; la cara oculta del sistema educativo rural es la servidumbre y las niñas son preparadas para esta tarea colonial. En el fondo, la famosa mita colonial aún estructura el funcionamiento de la escuela; lo terrible es que las propias comunidades avalan esta lógica perversa.

En síntesis, tanto en Cantapa como en Titaqallu, el sistema educativo continúa montado en la lógica del colonialismo, cuyo objetivo es preparar a las niñas para el "buen servicio". En este proceso, los profesores son los principales artífices y la comunidad, a través de sus autoridades, se constituye en una especie de cómplice. Pero hay más, el "servicio" se ha convertido en equivalente a la *mink'a* —con ello no estamos insinuando que la *mink'a* sea contraproducente a los fines educativos—. El problema está en que la *mink'a* se encuentra

impostada en la lógica de la educación formal, estatal, alienante o civilizatoria; es decir, que la colonialidad o el colonialismo ahora fluyen por los propios paradigmas del ayllu, la comunidad. En parte, ahí se explica el porqué las jovencitas de origen comunal apuestan, en sus expectativas no dichas, por trabajar en las ciudades como "empleadas domésticas cualificadas".

Conclusiones

Dejamos constancia que la metodología *qamaña* se constituye en un instrumento analítico y al mismo tiempo narrativo. Su uso en esta investigación nos ha permitido realizar un análisis interactivo entre el pasado y el presente, posibilitándonos el entendimiento no sólo de los procesos educativos individuales de las comunidades Cantapa y Titaqallu, sino también, de la perspectiva general que suponen los idiomas, sus flujos y reflujos espistémicos. Ello nos ha ayudado a no ver a las actividades agropastoriles u otras tradicionales como meras ocupaciones rutinarias, que se repiten porque así lo manda la realidad cultural, sino como una de las principales matrices estructuradoras pedagógicas. Por otra parte, también nos ha permitido evidenciar los mecanismos de la colonialidad del saber y del poder, y el colonialismo en las aulas, donde prima el castellano como lengua y cultura letrada a alcanzar y desde donde se narra la historia, los valores y conocimientos universales. De aquí a los valores de los Derechos Humanos no hay más que un paso, pero no es un paso que dignifica los derechos políticos de los pueblos indígenas, sino que se trata de un paso que vincula la educación castellanizante, desculturadora y la misión civilizatoria como estrategia de colonización.

Metodológicamente, el *qamaña* nos ha permitido entrar en las profundidades de la subjetividad de las niñas, para ver cómo las escuelas, tanto en Cantapa como en Titaqallu, operan bajo la lógica de "separar". Si bien las escuelas se encuentran en el mismo espacio de la comunidad o el ayllu, ello no necesariamente quiere decir que ambas instituciones sean compatibles en sus fines y metas. Por un lado, las comunidades estudiadas se rigen por la lógica de poder y organización horizontal, y el consenso; también es cierto que buena parte de los sistemas organizativos, culturales, políticos o filosóficos

urbanos occidentales han sido tomados, pero, de acuerdo a su propia matriz. Por otra, las escuelas implantan la lógica de estructura de poder y autoridad del modelo clásico piramidal; la disposición de las aulas sintetiza este horizonte: el profesor en su escritorio o mesa se encuentra en la parte más prominente, desde donde ordena e imparte la enseñanza, con esporádicas llegadas a las bancas de los niños, instaurando así un "lugar de atención y temor" (Yapu y Torrico, 2003: 106). Los "rincones" forman parte de la lógica de "vigilar y castigar", en términos de Foucault.

La otra técnica educativa común utilizada en ambas regiones consiste en separar a los alumnos en grupos de "malos", "regulares", "buenos" y "excelentes". Es un modelo consciente que el profesor realiza de modo también consciente, con la idea de dar mejor sentido a la educación; pero, en los hechos, las niñas van internalizando esta condición desde el inicio de su vida escolar, lo que determinará un tipo de expectativa ambigua, incompleta o indeterminada. Quizás sea por todo ello que las niñas no tengan expectativas concretas y contundentes en la escuela.

No cabe duda que el *ethos* colonial produce *habitus* educativos diferenciados, a cuyo efecto, los propios agentes educativos —los profesores y profesoras— se constituyen en los principales obstáculos en el avance de los objetivos de la Reforma Educativa, debido a que los maestros han sido formados en la diferencia colonial y racial. La práctica docente no está libre de estos legados coloniales, al contrario, en el espacio escolar se reconstituye el poder del mundo moderno/colonial.

Queda claro que en la educación indígena, tanto en Cantapa como en Titaqallu, la modernidad se procesa con variada intensidad. Así por ejemplo, los profesores en Cantapa tienen más facilidad de salir de la comunidad en el transcurso de la semana para retornar a la ciudad o viceversa. En cambio, los de Titaqallu no tienen más opción que permanecer en su sitio de trabajo hasta el día viernes, por el simple hecho de la falta de servicios de transporte. Sin embargo, en ambas realidades hay algo en común: los profesores intentan escapar de la comunidad a la menor ocasión y por cualquier motivo. No obstante que la mayoría de la planta docente es de origen aymara o quechua, ninguno de los maestros aspira radicar en el área rural, su destino ideal es la ciudad. Figurativamente, viven una modernidad abigarrada; por lo tanto, una identidad doble en permanente contradicción. Esta contradicción se reproduce en el aula, en los programas que preparan cada semana, con contenidos superficiales, repetición de las lecciones

y memorización de los temas. Ciertamente, los maestros llevan consigo ese sentido común pedagógico en el que se han formado y han terminado de profesionalizarse; son pocos los profesores que buscan revertir este legado neocolonial educativo.

En consecuencia, las niñas son socializadas en esta cultura abigarrada y de ahí su (auto)limitada expectativa, que en primera instancia les impide definir lo que quieren ser en el futuro. El "castimillano" —la fusión del castellano con una lengua originaria, que desvirtúa a ambos idiomas—, en parte, resulta ser producto de este abigarramiento cultural, social e identitario.

Sin embargo, en algunos casos, hay un factor que diferencia a los niños de la lógica abigarrada que tiene y transmite el profesor: la conciencia de mantener su identidad originaria. Por ejemplo, Elba (17) y Romualdo (15) son alumnos que cursan el octavo nivel en la Escuela de Titaqallu, después de haber vivido la experiencia citadina, pues han estudiado en el sistema educativo urbano y, por lo tanto, son perfectos bilingües pero desprejuiciados de los estereotipos coloniales. Ambos tienen una clara conciencia de la vida urbana y la aceptan no como fatalidad del destino sino con sentido crítico; para ellos la comunidad forma parte de sus expectativas: quieren ser profesionales y trabajar en su región. Curiosamente, Elba y Romualdo hablan mejor castellano que algunos de los profesores.

También queda establecido que los paradigmas pedagógicos precoloniales andinos recuperados tanto por Waman Puma de Ayala como por Juan Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua—claro está, con algunas diferencias— se practican aún. Estos paradigmas se sintetizan hoy en el idioma, en las actividades agropastoriles y en las distintas labores que les toca desempeñar a las niñas en sus casas. Conservando muchas de las características de estas "otras" pedagogías, señaladas por los dos autores estudiados, las niñas se socializan en la institución del saber de los mayores, observando, jugando, en el atento escuchar, en la experimentación o en la colaboración. Además, la observación de los movimientos de los astros o las estrellas es fuente de información educativa gracias a la cual, las niñas conocen muy bien el calendario para realizar el trabajo agrícola, cuando las vacas deben parir, los protocolos de rituales para el inicio de un textil, la siembra, el saber curativo o el rito de paso del matrimonio.

Por otro lado, la escuela se esfuerza e impone la visión universal de equidad de género que desconoce los mecanismos sociocósmicos de género, propios de la comunidad/ayllu. El debate sobre género emerge en occidente, tras la Segunda Guerra Mundial, frente al

etnocentrismo del varón —construido bajo la lógica de la dicotomía y la universalidad—, que no pudo ser superado con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, ni siquiera con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Y es que el género y la sexualidad se hallan enraizados en el relato bíblico, principal matriz estructuradora de la relación desigual hombre-mujer.

La diversidad de enfoques coincide en que el género es una construcción social y cultural; consecuentemente, cada cultura o pueblo construye a su modo su propia concepción. En tal sentido, no se puede postular una sola noción universal de género bajo el amparo de la ciencia y la modernidad. Los pueblos indígenas del mundo andino tienen al sol y a la luna como los principales referentes de lo masculino y lo femenino, por cuanto la claridad del sol como la oscuridad y la luna son imprescindibles para la vida; en esa relación, no cabe pensar en la igualdad, sino en la complementariedad mutua de los géneros.

La idea de que el hombre y la mujer son iguales forma parte de la cultura androcéntrica a efecto de la colonización, y aunque es la que más ha calado en las visiones en interpretaciones académicas, en las comunidades o ayllus se practican y se expresan visiones propias, aunque no únicas ni excluyentes. Las fiestas y/o *waxt'a* de San Andrés o de Candelaria, que se celebran en las comunidades a fines de noviembre e inicios del mes de febrero, respectivamente, son un ejemplo de lo sostenido: en estos ritos festivos hombres y mujeres cumplen su propio rol pero en miras a la complementariedad; a su vez, esta relación de complementariedad se extiende hacia los *apu*, cerros tutelares, la Pachamama y hasta al sol y la luna.

Por esos factores, en la actualidad, las niñas se encuentran en la encrucijada de dos caminos educativos: por un lado, por mandato de la legislación estatal, están obligadas a formarse en la "calle" —utilizando la terminología de Waman Puma de Ayala— de la educación oficial; en esta vía se invierten todos los esfuerzos nacionales en términos políticos, sociales, económicos o culturales. Los esfuerzos de la Reforma Educativa están inscritos en esta perspectiva. Al mismo tiempo, según los resultados de nuestra investigación, las niñas continúan transitando por la "calle" comunal, aunque a medias; por la determinación tácita de la Ley del Ayllu (Fernández Osco, 2000 y 2009). En virtud de la referida norma comunal es que las niñas en edad escolar cumplen las actividades tanto en el espectro productivo, cultural y ritual como en el hogar. A diferencia de la calle oficial, la calle comunal no recibe ningún apoyo del Estado Plurinacional o de la cooperación internacional; ni siquiera se la considera como una educación alternativa; no obstante

que, en los hechos, concurre en el proceso de socialización y, por lo mismo, resulta determinante en la formación ambigua y temerosa de las expectativas de las niñas.

En efecto, las actividades que a las niñas les toca desarrollar hay que entenderlas como otros procesos educativos. La diferencia está en que esta forma pedagógica se realiza en el marco de la dinámica acorde con los intereses sociales, políticos, culturales, económicos y cosmogónicos del ayllu o la comunidad. En la práctica, sin embargo, estos saberes sólo son considerados como simples actividades rutinarias.

En este contexto, la educación intercultural bilingüe postulada por la Reforma Educativa no pasa de ser un saludo a la bandera. Si bien se advierte el uso de los idiomas de los pueblos originarios en distintos momentos y espacios educativos, estas lenguas se han convertido en instrumentos, aparentemente más democráticos, que legitiman y reproducen la realidad colonial ¿Cómo sino se podría explicar el uso de la violencia para educar, el lenguaje militar en las horas cívicas o los uniformes?

Las diferencias en el uso del idioma originario y del castellano sugieren que el espacio educativo sigue estructurado en la idea colonial de la república de españoles e indios. Los profesores utilizan el castellano de modo tácito para impartir las lecciones y las niñas, en particular, no tienen más alternativa que responder también en el idioma oficial; para entender, algunas alumnas preguntan en su idioma originario y los docentes les responden en el mismo, pero inmediatamente los maestros retornan al castellano. Cuando se debería optar por una política de equilibrio, lo que se advierte es un bilingüismo subalternizado y en desigualdad de condiciones. Esta situación refuerza, por consiguiente, a la conciencia subalternizada de las niñas.

Los profesores, según se ha podido advertir, ni siquiera utilizan el quechua o el aymara en sus relaciones cotidianas; incluso hablan castellano con la Junta Escolar, sobre todo en la región aymara; su énfasis monolingüe pareciera reproducir el antiguo esquema de la república de indios. Sin embargo, las niñas, de modo espontáneo y natural, se comunican en su idioma originario, sobre todo en los recreos y durante las caminatas, cuando se sienten libres e inventan juegos imaginativos en grupo.

En determinadas ocasiones, las niñas de Cantapa utilizan tanto el idioma originario como el castellano, en lo que podría leerse como un intento de horizontalizar el bilingüismo. El problema radica en que esta práctica no es incentivada por los profesores.

En la *Nueva corónica y buen gobierno*, Waman Puma de Ayala describe el proceso precolombino de socialización de las niñas hasta su juventud y adultez; y resalta que, acorde con su desarrollo físico, psíquico y moral, las mujeres desarrollan habilidades y conocimientos en cada etapa de su vida pero siempre en la lógica de servicio a los demás. En las dos regiones estudiadas, las niñas continúan siendo socializadas en el mismo esquema expuesto por Waman Puma de Ayala y aunque con algunas diferencias, recrean a cada momento el principio del observar y hacer. Sin embargo, a este proceso se cruza el horizonte estatal, no precisamente de manera concertada o en igualdad de condiciones. Esta contradicción conduce a situaciones de diglosia, producto de la supremacía de la lengua castellana.

Esa es una constatación más de que los pueblos indígenas y campesinos están supeditados al control de la "colonialidad del saber" (Quijano, 2003: 209). Bajo la matriz binaria y dualista, la Reforma Educativa no pudo superar ese esquema colonial y si bien dio apertura y tolerancia a ciertas prácticas como el idioma, no pudo concretar la verdadera educación intercultural bilingüe que se viene postulando.

A menudo las niñas acompañan a sus padres a las ferias o a los viajes, lo que permite el desarrollo de las capacidades de observación y el sentido crítico; también es muy frecuente que las pequeñas conversen con las abuelas y abuelos, lo que implica momentos de maduración en los aspectos psíquicos, sociales y morales. En cambio, el sistema educativo rural no prevé contactos sistemáticos con la cultura urbana, menos con su versión culta.

Al no considerar el idioma, la cosmovisión, los valores originarios, ni los contactos de los pueblos rurales con la cultura urbana, la educación estatal, como fenómeno moderno, se encuentra lejos de los intereses de la comunidad y de la familia. Este hecho, que se torna en un problema que afecta a todos los integrantes de la comunidad; en el caso de las niñas, impide la definición de sus expectativas, debido a que la niña es poco menos que una promesa lejana en el futuro.

Esta ambigüedad en el horizonte de expectativas de las niñas, en parte, se debe a que la educación de las comunidades estudiadas no es la mejor; se podría sostener que se trata de un tipo de educación subalterna, mediada por relaciones coloniales. Pero, tampoco se trata de una educación montada en las bases de la modernidad, que apuesta por el sujeto autocentrado, racional, consciente de sí mismo, calculador, planificador o individualista. En este sentido, es un sistema educativo que impone ambigüedades, imparcialidades y hasta autolimitaciones; las mismas que determinan las aspiraciones de las niñas.

La educación que experimentan y sienten las niñas en las aulas es autolimitada y contraproducente. El solo hecho de que ellas se encuentren encerradas en cuatro paredes, sumado a que tengan que repetir y memorizar las lecciones, que estudien individualmente las complejidades de los temas y que aprendan en un idioma que no es de su dominio, violentan su personalidad y psicología; y ello repercute de manera negativa en la constitución de la identidad y la autoconfianza. Consecuentemente, las expectativas de las niñas son autolimitadas, ambiguas, dubitativas y determinadas por el sistema educativo.

Finalmente, los sistemas educativos tanto de Cantapa como de Titaqallu continúan montados en la lógica de la colonialidad y el colonialismo, cuyo objetivo es preparar a las niñas para el "buen servicio", más que para el buen gobierno y el buen vivir. Ello explica que una de las principales expectativas tácitas de las jovencitas de origen comunal sea trabajar en las ciudades como "empleadas domésticas".

Propuestas de Políticas Educativas Públicas

Del estudio realizado en Cantapa y Titaqallu, se desprende que en las comunidades impera el sistema educativo estatal que se sobrepone al sistema educativo propio. En función a los resultados referidos, a manera de sugerencias, señalamos algunos tópicos en base a los cuales, consideramos, se podrían elaborar políticas educativas públicas:

- Urge mejorar la eficiencia interna del sistema educativo, con base en programas de enseñanza que redimensionen los otros conocimientos: los saberes educativos propios de las comunidades y/o pueblos; es decir, aquellos que se practican de modo diverso, como la agricultura, la ganadería, los textiles o las narrativas orales. Cada cultura posee una o varias especialidades de conocimientos transmitidos de generación en generación, cuyo incentivo o certificación por el sistema bien podría ser aprovechado, además, para cambiar la percepción de los padres de familia en relación a la inserción de las niñas en el sistema educativo escolar.
- Si bien el sistema educativo actual se perfila como una expresión de la modernidad, ello no significa que necesariamente debe reditar el "monismo" pedagógico educativo que apuesta por los valores universales; sino que debe combinar los valores y conocimientos pluriversales, sobre todo los provenientes de las comunidades o los ayllus. En tal sentido, la escuela debería

convertirse en el *taypi*, centro de articulación de lógicas y visiones educativas, y para ello se requiere un verdadero *pachakuti*.

- Técnica y pedagógicamente, la enseñanza debe romper la lógica única que impone a los alumnos y a las alumnas mirar, memorizar y repetir, sentados en las bancas durante las jornadas de clase; sino que debería contemplar las otras formas pedagógicas de aprendizaje, como la experimentación, la práctica en campo y la participación creativa y grupal. Dicho de otro modo: la educación debe salir de las aulas.
- Es por demás evidente que las desigualdades educativas son producto de la división entre lo rural y lo urbano; aunque en la Ley se diga lo contrario, en la práctica esta segmentación es incuestionable. Al respecto, se sugiere un plan de rotación sistemática de profesores entre las áreas rurales y urbanas. Es decir, que los maestros rurales puedan enseñar en las escuelas urbanas por determinados periodos, y del mismo modo, que los urbanos realicen práctica docente en las escuelas rurales.
- En el tema del bilingüismo, se debe implementar una política cualificada, en igualdad de condiciones para todos los idiomas, que no opte por el "castimillano", como ocurre en la actualidad. Las clases deberían ser impartidas en un 50% en el idioma castellano y en el otro 50% en aymara o quechua. Los docentes *in situ* requieren permanentes cursos de capacitación en técnicas y pedagogías de educación intercultural bilingüe, así como una bibliografía especializada al respecto.
- Con el objetivo de reforzar la identidad y el sentido creativo tanto de los niños como de las niñas, se deben realizar estudios de recuperación de saberes, conocimientos y cosmovisiones de las propias culturas a las que pertenece cada contexto escolar, involucrando la participación de docentes, alumnos y familias, junto con un especialista en cuestiones andinas. De esta manera, se propiciaría la integración escuela-comunidad.
- La rica tradición oral también debería ser recuperada y transmitida en el espacio de las aulas, aprovechando la sabiduría de las personas mayores. Vale decir que materias como la de Religión podrían ser bien aprovechadas para que los abuelos y las abuelas narren y compartan el repertorio de sus conocimientos.
- Hay que recuperar las técnicas y conocimientos sobre el arte textil, recurriendo a la colaboración de las abuelas o personas expertas, cuyo conocimiento tiene una historicidad profunda; por cuanto en esas artes se hallan sintetizadas concepciones holísticas.

– Resulta absolutamente imperativo reconstruir y reproducir en las aulas los complejos conocimientos que median en las actividades agrícolas, a través de personas mayores de la misma cultura; es decir, con los mismos padres de familia. A su vez, estos conocimientos podrían articularse con experiencias científicas, de manera de revalorar los saberes propios y ampliar el bagaje de las niñas.

Bibliografía

Adorno, Rolena

1989 *Cronista y Príncipe: la obra de don Felipe Guaman Poma de Ayala*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Amodio, Emanuele (comp.)

1988 *Educación, escuela y culturas indígenas de América Latina*. Quito: ABYA YALA.

Ansión, Juan

2007 "La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía". En: Ansión, Juan y Fidel Tubiño (Editores). *Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales. 37-62.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes.* La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA-PIEB.

Barragán, Rossana (coord.)

2003 *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: PIEB.

Bernstein, Basil

1988 *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, Basil y Mario Díaz
1985 "Hacia una teoría del discurso pedagógico". Revista Colombiana de Educación, Nº 15. Bogotá. s.p.

Bolivia. Ministerio de Desarrollo Humano
1995 *Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa*. La Paz: MDH.

Bonder, Gloria y Graciela Morgade
1993 *Educación a mujeres y varones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre.
1991 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
1991b *Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

Bouysse-Cassagne, Therese
1986 *La identidad aymara. Aproximación histórica siglos XV-XVI.* La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana.

Calfio, Margarita
2002 "Políticas sociales desde Conadi". En: *Gobierno de Chile Sistematización Proyecto: "Género y equidad en la dirigencia indígena de la región metropolitana y V región*". Santiago: Cadesco.

Calla, Pamela (coord.)
2004 *Rompiendo silencios: una aproximación a la violencia sexual y al maltrato infantil en Bolivia*. La Paz: Coordinadora de la Mujer, Defensor del Pueblo, UNICEF Bolivia, Embajada Real de Dinamarca, Unión Europea.

Carter, William y Mauricio Mamani
1982 *Irpa Chico. Individuo y comunidad en la cultura aymara*. La Paz: Juventud.

Coll, César
1994 *Psicología y Curriculum.* Barcelona: Paidós.

Condori Chura, Leandro y Esteban Ticona A.
1992 *El escribano de los caciques apoderados. Kasikinakan purirarunakan qillqiripa*. La Paz: HISBOL/THOA.

Contreras, Manuel y María Luisa Talavera
2005 *Examen Parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB-ASDI.

Choque Canqui, Roberto
1992 "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)". En: Choque Canqui, Roberto (*et al.*). *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri-THOA. 19-40.

Choque, Roberto y Cristina Quisbert Q.
2006 *Educación Indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Ibis.

Claure, Karen
1989 *Las escuelas indigenales: otra forma de restitución comunaria*. La Paz: HISBOL.

Conde Mamani, Ramón
1992 "Lucas Miranda Mamani: Maestro indio Uru-Murato" En: Choque Canqui, Roberto (*et al.*). *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri-THOA. 109-122.

Cusi Quispe, Marilú
2009 "Huch'uy runakunaq imayna uywaynin. Los patrones de crianza de los niños y niñas en la comunidad campesina andina de Roccoto, Cusco-Perú". Tesis presentada a la Universidad Mayor San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. PROEIB-Andes.

Descartes, René
2006 *Discurso del método*. Buenos Aires: Longseller.

Derrida, Jacques
1971 *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, Enrique
2001 "Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)". En: Mignolo, Walter (comp). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Fernández Osco, Marcelo
s.f. *Violencia simbólica y física en las escuelas bolivianas*. Manuscrito inédito.
2000 *La ley del ayllu. Práctica de jach'a justicia y jisk'a justicia (justicia mayor y justicia menor) en comunidades aymaras*. La Paz: PIEB.
2006 "Pachakuti. Pensamiento crítico descolonial aymara frente a epistemes opresoras." En: *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional*, compilado por Mario Yapu, 79-104. La Paz: U-PIEB, IFEA.
2008 *Desatando invisibilidades, promoviendo pluriversidades: pluralismo, derechos humanos e interculturalidad*. La Paz: Defensor del Pueblo.
2009 *El ayllu y la reconstitución del pensamiento Aymara.* Tesis Doctoral, Duke University.
2010 *Estudio sociojurídico. Práctica del derecho indígena originario en Bolivia.* La Paz: UPS Editorial.

Ferraroti, Franco
1983 *Histoire et histoires de vie; la methode biographique dans las sciencies sociales*. París: Des meridiens.

Foucault, Michel
1978 *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
1990 *Tecnologías del yo*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Ibérica S.A. - I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
1992 *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Gaceta Oficial de Bolivia
1994 Ley de Reforma Educativa.

Geertz, Clifford
1990 *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
1989 *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Gobierno Municipal de Laja
2006-2010 Plan de Desarrollo Municipal (PDM).

Gobierno Municipal de Tapacarí
2008-2012 Plan de Desarrollo Municipal (PDM).
2010 Plan Municipal de Ordenamiento Territorial (PMOT).

Grillo, Eduardo
1996 *Caminos Andinos de Siempre*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas-Instituto Nacional de Estadística.

Gruzinski, Serge
1991 *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español Siglo XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.

Instituto Nacional de Estadística (INE)
2001 *Censo Nacional de Población y Vivienda*.
2005 *Estadísticas e Indicadores Socioeconómicos, Productivos y Financieros por Municipio*.

Jones, Eric.
1981 *The European Miracle: Enviroment, Economics, and Geopolitics in the History of Europe and Asia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kant, Immanuel
2004 *Lo bello y lo sublime. Metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Libertador.

Kusch, Rodolfo
1970 *El Pensamiento indígena americano*. México: José M. Cajica JR.

Lagarde, Marcela
1993 *Los cautiverios de las mujeres: madres/esposas/monjas/putas/presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lame, Manuel Quintin
1971 *"En defensa de mi raza"*. Bogotá: Comité de Defensa del Indio.

Lomas, Carlos
2002 "El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas". En: *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: GRAO.

Maldonado Morató, María Teresa
2006 *"Sé trabajar, me sé ganar". Autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales*. La Paz: Universidad Mayor de San Simón, PROEIB ANDES y Plural.

Mamani, Carlos
1986 "Historia y prehistoria: ¿dónde nos encontramos los indios?" Ponencia al Congreso Mundial de Arqueología. Londres, 1-7 de septiembre.
1992 *Los aymaras frente a la historia: dos ensayos metodológicos*. Chukiyawu: Aruwiyiri.

Maurial, Maya
1999 "Visiones del ambiente en niños del ande rural. Un estudio cualitativo". Tesis para optar el título de Doctorado en Teorías y Políticas Educativas. Pennsylvania State University, EEUU.

Mignolo, Walter
2001 "Introducción". En: Mignolo, Walter (comp). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
2002 "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera". En: *Estudios y otras prácticas intelectuales Latinoamericanos en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Navarro, Mónica y Gustavo Vargas
2007 *Construcción de conocimientos escolares en niños y niñas quechuas*. Cochabamba: CEBIAE.

Nina Qhispi, Eduardo
1932 *De los títulos de composición de la corona de España. Composición a título de usufructo como se entiende la exención revisitaria. Venta de España. Títulos de las comunidades de la República. Renovación de Bolivia. Años 1536, 1617, 1777, 1825 y 1925*. La Paz: s.p.i. [ALP - EP 1933: 4].

Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Juan de Santa Cruz
1993 *Relación de Antigüedades deste Reyno del Piru*. Perú: IFEA-CBC.

Patzi, Félix
2000 *Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica, análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

POPUL VUH
1947 *Las antiguas historias del Quiche*. Traducción, introducción y notas de Adrián Recinos. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Quijano, Anibal
2001 "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" En: Lander, Edgardo (comp.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLASCO, UNESCO. 201-246.

Rama, Ángel
1984 *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.

Ramos Flores, Rosa
2003 "'Yo no sé qué será eso, porque yo no tengo tiempo para eso'. Prácticas y Discursos sobre el tema transversal equidad de género". Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención Formación Docente. POEIB-Andes.

Rappaport, Joanne
1989 "Historia, mito y dinámica de conservación territorial y Tierra dentro Colombia". En: *Enfoques Antropológicos* Nº 3. Bogotá. 44-62.

Rengifo, Grimaldo
2001 *Niñez y juego en los Andes*. Lima: PRATEC.

Rivera Cusicanqui, Silvia
1986 "La Historia Oral: Más allá de la lógica instrumental". En: *Historia Oral*, Nº 1. La Paz. s.e.
1993 "Pachakuti: Los horizontes históricos del colonialismo interno." En: Albó, Xavier y Raúl Barrios (comp.). *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA, Aruwiyiri. 31-54.

Rivera, Silvia y Equipo THOA.
1992 *Ayllus y proyectos de desarrollo en el Norte de Potosí*. La Paz: Aruwiyiri.

Romero, Ruperto
1994 *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.

Salazar, Cecilia; Rossana Barragán y Equipo CIDES-UMSA
2005 *Acceso y permanencia de niñas rurales en la escuela: La Paz*. La Paz: Ministerio de Educación - Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

Schroeder, Joachim
1994 *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca*. La Paz: CEBIAE.

Soria Choque, Vitaliano.
1992 "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)". En: Choque Canqui, Roberto (*et al.*). *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri-THOA. 41-78.

Spedding, Alison
2006 "Metodologías cualitativas: ingreso al trabajo de campo y recolección de datos". En: Yapu, Mario (coord.) *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz: Universidad PIEB.

Subirats, Marina
2002 "Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta". En: *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: GRAO.

Talavera, María Luisa
1999 *Otras voces, otros maestros*. La Paz: PIEB.

Torres San Miguel, Laura
2001 "Mujer y filosofía". En: *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: GRAO.

UDAPE y UNICEF
2005 *Bolivia. Equidad y derechos de la niñez. Índice municipal de desarrollo de la infancia, niñez y adolescencia (IDINA)*. La Paz: UDAPE.

Urton, Gary
1997 *The social life of numbers a Quechua Ontology of Numbers and philosophy of Arithmetic*. Texas: University of Texas Press.

Ventura Guarayo, Justo
2004 "Estrategias educativas de docentes y padres de familia frente a niños traviesos andinos en la Unidad Educativa Central de Jesús de Ventilla Pongo". Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención Formación Docente. POEIB-Andes.

Wallerstein, Immanuel
1996 *Después del liberalismo.* México: Siglo XXI.
2001 "El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la Ciencias Sociales". En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El surgimiento y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Waman Puma de Ayala, Felipe
[1612] 1992 *Nueva corónica y buen gobierno*. Editado por John V. Murra y Rolena Adorno. Tercera edición. México: Siglo XXI.

Willis, Paul
1988 *Aprendiendo a Trabajar*. Madrid: AKAL, S.A.

Yapu, Mario y Casandra Torrico
2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma: Enseñanza de lectoescritura y socialización* (Tomo I). La Paz: PIEB.

Autores

Yamila M. Gutierrez Callisaya

Antropóloga aymara (UMSA), especialista en temas indígenas e intelectual del movimiento político de reconstitución de los ayllus. Es autora de "El CONAMAQ y el movimiento de reconstitución de los ayllus" (Carrera de Antropología-UMSA, 2001) y ha contribuido a diferentes revistas nacionales. Es coautora de: *Historia y memoria de la* ch´axwa (2000); "Justicia comunitaria: realidades y perspectivas" (en: *Justicia de los pueblos indígenas y originarios. Estudios de caso.* FUNDAPPAC, 2007); y *Pluriversidad: rostros de la interculturalidad* (COOPI/CONAMAQ/CIDOB, 2009). Fue asistente de investigación en "Modos originarios de resolución de conflictos en torno al tema tierra en la zona andina" (en: Nicolás, Vicente; Fernández, Marcelo y Flores, Elba: *Modos originarios de resolución de conflictos en pueblos indígenas en Bolivia*, 2007). Actualmente es becaria del diplomado "Fortalecimiento del Liderazgo de las Mujeres Indígenas" (Universidad Indígena Intercultural/Fondo Indígena/CIESAS México).

Marcelo Fernández Osco

Aymara, Ph. D. en Romance Studies and Certificate in Latin American Cultural Studies (2009) y *Master of Arts* (2007) (Duke University), antropólogo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Quito-Ecuador (1995), y sociólogo de la Universidad Mayor de San Andrés (1996). Es autor de *La ley del ayllu* (2001/2004); y coautor de: *Historia y memoria de la* ch´axwa (2000); *Modos originarios de resolución de conflictos en pueblos indígenas en Bolivia* (con Vicente

Nicolás y Elba Flores, 2007); *Desatando invisibilidades promoviendo pluriversidades: pluralismo, derechos humanos e interculturalidad* (2008); *Estudio sociojurídico. Práctica del derecho indígena originario en Bolivia* (2009/2010); *Pluriversidad: rostros de la interculturalidad* (2009) y *Pluriversidad/colonialidad de los usos y costumbres* (próxima publicación de la Corte Nacional Electoral e IDEA Internacional). Varios artículos suyos han sido publicados en revistas internacionales y nacionales; como también viene participando como expositor sobre temas indígenas latinoamericanos en varias universidades y organismos internacionales (Latinoamérica, Estados Unidos y Canadá). Es Consultor en temas indígenas de instituciones nacionales e internacionales y profesor de la Universidad Mayor de San Andrés, CIDES UMSA, Programa de Postgrado MOTPU, Facultad de Arquitectura Artes Diseño y Urbanismo, y Graduate Student Instructor Duke University (2004-2009).